

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj komunikace u žáků s poruchou autistického spektra ve školní družině
Development of communication in pupils with autistic spectrum disorder in
the after-school club

Marta Muchová

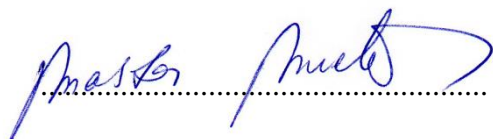
Vedoucí práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D

Studijní program: Vychovatelství (B7505)

Studijní obor: 7505R008: Vychovatelství

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Rozvoj komunikace u žáků s poruchou autistického spektra ve školní družině vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 3. 4. 2019



podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí své práce paní PhDr. Marii Linkové, Ph.D. za její odborné vedení a cenné rady i připomínky při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat zúčastněným dětem a jejich rodičům. Velmi také děkuji své rodině za velkou podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá rozvojem komunikace ve školní družině pro žáky s PAS. Cílem této práce je popsat metody práce při intervenci žáků s PAS v oblasti rozvoje komunikace a zhodnotit úroveň komunikace pomocí Edukačně-hodnotícího profilu.

Oblast komunikace bývá bohužel u dětí s PAS velmi často narušena. Jestliže však dítě nemá možnost vyjádřit své potřeby a přání, je to pro něj velmi frustrující. U dětí s PAS může vést neschopnost komunikace k sebepoškozování, nárůstu problémového chování a celkové nepohodě dítěte. Pokud je dítě v nepohodě, velmi těžko s ním můžeme pracovat a rozvíjet ho i v dalších oblastech. Je proto velmi důležité, abychom dokázali pro děti, kterým chybí funkční komunikace, najít vhodný náhradní systém komunikace, který by dokázal tento deficit vyřešit nebo alespoň zmírnit. Najít vhodný a efektivní způsob alternativní komunikace by měl být tedy jeden z primárních cílů každého rodiče i pedagoga.

Obsah práce je rozdělen do tří základních kapitol. První kapitola je věnována komunikaci, která je zde popisována v různých rovinách. Druhá kapitola se zabývá problematikou PAS. Třetí kapitola uvádí kazuistiky dvou dětí, u nichž je diagnostikován dětský autismus a mají narušenou komunikační schopnost. Cílem této kapitoly je popis metody práce při intervenci vybraných žáků s PAS v oblasti rozvoje funkční komunikace ve školní družině a zhodnocení úrovně komunikace pomocí Edukačně-hodnotícího profilu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Rozvoj komunikace, poruchy autistického spektra, školní družina

ABSTRACT

This document describes the development of communication in an after-school club for students with ASD (Autism Spectrum Disorders). The aim of this work is to describe working methods during pupil interventions with ASD in the field of communication development, and to assess the level of communication using the Educational - evaluation profile.

Communication with children with ASD is often impaired. However, if the child does not have the opportunity to express their needs and wishes, it is a frustrating experience. For children with ASD, the inability to communicate can lead to self-mutilation, increase in problematic behaviour. If the child feels discomfort, it becomes uneasy to work with and develops the problematic behaviour also in other areas. It is therefore important for children, who lack the ability to properly communicate, to find a suitable alternative communication system that could resolve this deficit, or at least mitigate it. To find a suitable and effective way of alternative communication should be one of the primary goals for each parent and educator.

The document is divided into three chapters. The first chapter is devoted to the communication that is described here in different levels. The second chapter deals with the issue of an ASD. The third chapter presents case histories of two children, who were autism was diagnosed and both have impaired communication ability. The aim of this document is the description of the methodology in the intervention of selected students with ASD in the development of functional communication, and assessment of the communication level using the Educational-evaluation profile.

KEYWORDS

Development of communication, autism spectrum disorders, after-school club

Obsah

1	Úvod	7
2	Komunikace.....	9
2.1	Pojem komunikace.....	9
2.2	Fáze komunikace mezi lidmi	11
2.3	Verbální a neverbální komunikace	11
2.4	Jazykové roviny v ontogenezi řeči.....	12
2.5	Narušená komunikační schopnost	14
2.6	Alternativní a augmentativní komunikace	16
3	Poruchy autistického spektra (PAS)	23
3.1	Klasifikace PAS	25
3.1.1	Dětský autismus [F 84.0].....	26
3.1.2	Atypický autismus [F 84.1]	27
3.1.3	Aspergerův syndrom [F 84.5].....	28
3.1.4	Rettův syndrom [F 84.2].....	29
3.1.5	Jiná dezintegrační porucha v dětství [F 84.3].....	29
3.1.6	Jiné pervazivní vývojové poruchy [F 84.8]	29
3.1.7	Hyperaktivní porucha sdružená s mentálním postižením a stereotypními pohyby [F 84.4]	30
3.2	PAS a komunikace.....	30
3.3	Výměnný obrázkový komunikační systém-VOKS.....	32
4	Rozvoj komunikace u žáků s PAS ve školní družině	35
4.1	Charakteristika zařízení	35
4.2	Oddělení školní družiny pro žáky s PAS	36
4.3	Kazuistiky dvou žáků.....	40

4.4	Edukačně-hodnotící profil (EHP)	43
4.5	Hodnocení úrovně komunikace pomocí EHP	44
4.6	Rozvoj komunikace Veroniky a Ondry ve školní družině.....	46
5	Závěr.....	57
6	Seznam použitých zdrojů.....	58

1 Úvod

Komunikace slouží k vyjádření našich potřeb, myšlenek a pocitů. Pomocí komunikace ale také získáváme informace ze svého okolí. Pokud však nejsme schopni tyto informace přijímat, protože jim nerozumíme, a navíc ani nedokážeme vyjádřit své potřeby a přání, stáváme se plně závislími na svém okolí.

Tato práce, která se zabývá rozvojem komunikace u žáků s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) ve školní družině, je rozdělena do třech základních kapitol. První dvě kapitoly jsou zaměřené teoreticky a třetí kapitola se zabývá praktickou stránkou rozvoje komunikace ve školní družině.

V první kapitole je popsán pojem komunikace, která je jednou z nejdůležitějších lidských schopností. Také jsou zde zmíněny fáze komunikace mezi lidmi, tedy vznik myšlenky, její přenos, schopnost tuto myšlenku přijmout a dekodovat. Tato kapitola se dále věnuje verbální i neverbální komunikaci a jazykovým rovinám v ontogenezi řeči, které se vzájemně prolínají. Dále je zde definována narušená komunikační schopnost (dále jen NKS) a alternativní a augmentativní komunikace, která slouží ke kompenzaci při narušené komunikační schopnosti a také k dalšímu rozvoji komunikace.

Druhá kapitola definuje PAS, jako všepromokající pervazivní poruchu, která přináší problémy převážně ve třech oblastech. V oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Součástí této kapitoly je klasifikace PAS a dále se věnuje podrobněji oblasti komunikace, která bývá u dětí s PAS velmi často narušena. Další část této kapitoly popisuje výměnný obrázkový komunikační systém-VOKS, který je jednou z možností rozvoje komunikace u dětí s PAS.

Třetí kapitola obsahuje praktický popis možností při rozvoji komunikace dětí s PAS ve školní družině. Nejprve jsou zde zmíněna důležitá pravidla při práci s žáky s PAS. Dále zde najdeme charakteristiku zařízení, kde se nachází oddělení školní družiny pro žáky s PAS. V tomto oddělení je pro nás hlavním cílem rozvoj funkční komunikace i dalších oblastí, ale také vytvoření vhodného prostředí pro relaxaci a odpočinek. V další podkapitole jsou kazuistiky dvou žáků-Veroniky a Ondřeje, kteří mají oba diagnostikován dětský autismus a navštěvují školní družinu pro žáky s PAS. V této kapitole je také

popsána práce s edukačně-hodnotícím profilem-EHP, který pomáhá ke stanovení vývojové úrovně dítěte v jednotlivých oblastech rozvoje. Praktickou částí této práce je popis samotného nácviku funkční komunikace ve školní družině, který je rozdělen do několika kroků: vytvoření základních obrázků, hledání posilujících předmětů pro motivaci při nácviku komunikace, dále nácvik iniciace komunikace, využití obrázků na jiných místech a u jiných osob, také rozvoj porozumění a postupné rozšíření obrázků.

Cílem této práce je popsat metody práce při rozvoji komunikace u žáků s PAS, kterým chybí funkční komunikace a zhodnotit úroveň komunikace pomocí Edukačně-hodnotícího profilu. Při rozvoji komunikace i dalších oblastí je velmi důležité, aby došlo k propojení a sjednocení přístupu při výchově a vzdělávání. Proto je nezbytné, abychom byli schopni pro děti vytvořit jednotný přístup nejen v dopolední výuce a v domácím prostředí, ale také ve školní družině, ve které tráví děti mnoho času. Najít vhodný a efektivní způsob alternativní komunikace by měl být tedy jeden z primárních cílů každého rodiče i pedagoga.

Při zpracování této bakalářské práce jsem čerpala převážně z české literatury, z mé praxe a také teorie získané z odborných besed a seminářů.

2 Komunikace

„Řeč není pouze prostředkem komunikace, který je možno nahradit něčím jiným. Řeč, stejně tak jako pohyb, je hlavně způsob, jakým se lidský jedinec projevuje a kterým proniká ze svého vnitřního světa do vnějšího. Když jeden s druhým hovoříme a setkáváme se tak v řeči, je to, jako by naše řeč otevřela oko, kterým mohou nahlédnout do vaší vnitřní bytosti, do vašich prožitků, myšlení, vnímání i pocitů.“ (K. König in Bezděková, 2014, s. 4)

Řeč není jen prostředek vzájemné komunikace, ale má také hluboký sociální smysl. Podstatou skutečného života je totiž dialog-se sebou samým, ale i s druhými lidmi a se světem. V živém rozhovoru zažíváme nejen pochopení a pozitivní reakce, ale také kritiku, odmítnutí i nesouhlas-to vše nás sociálně otužuje, uvědomujeme si, kým vlastně jsme a jak jsme ve společenství přijímáni. Pro děti i dospělé jedince je setkávání s druhými lidmi nepostradatelnou výživou pro rozvoj vlastního já. Jen člověk dokáže pomocí řeči vyjádřit svoje pocity, myšlenky, postoje a nálady. Mnoho okolností však ovlivňuje, jak kvalitně si tuto dovednost osvojíme. Mezi hlavní předpoklady správného vývoje řeči patří dostatečná míra intelektu, podnětné rodinné prostředí, nenarušený centrální nervový systém, sluch i genetické dispozice. Osobnost dítěte a zkušenosti jsou také důležitými faktory, které nás během života ovlivňují (Bezděková, 2014).

Abychom v lidské společnosti uspěli a mohli žít spokojeným životem, potřebujeme spoustu dovedností a znalostí. Jednou z nejdůležitějších lidských schopností je schopnost řečové komunikace (Bezděková, 2014). Řečovou komunikaci definuje Lechta (2002) jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků i symbolů, a to ve všech jeho formách. Komunikace je velmi důležitá součást života. Prostřednictvím komunikace dokážeme vyjádřit své potřeby, ale také získávat nové informace i vytvářet a udržovat vztahy mezi lidmi. Díky komunikaci se stáváme aktivní součástí společnosti.

2.1 Pojem komunikace

Vzhledem k širokému rozptylu ve vědních disciplínách neexistuje jednotná definice. Skládá se ze slov, která vycházejí z našeho jazyka, a z neverbální komunikace, kterou tvoří mimika, gesta a dalšími signály, které vysíláme pomocí našeho těla. Podle Slowíka (2016) pojmem **jazyk** označujeme souhrn sdělovacích prostředků používaných ve společenské

skupině (sociální skupiny, národ); **řečí** potom rozumíme schopnost užívat verbální i neverbální jazykové prostředky v komunikaci i interakci a **mluva** je způsob užívání řeči (včetně emocionálního zabarvení). Předpokladem pro správný rozvoj komunikace je správná funkce mozkových řečových center, dále správná funkce artikulačních a fonačních orgánů, dobré sluchové vnímání a v neposlední řadě také dostatečná inteligence.

Dle Patricka (2011) komunikace potřebuje posluchače a řečníka, přičemž role řečníka spočívá v jasném a výstižném předání vzkazu a posluchač přijímá a správně interpretuje informaci vyslanou řečníkem.

Komunikace (z lat. *communicare*, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, *participace*) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření a udržování mezilidských vztahů (Klenková, 2006).

Komunikaci lze přeložit také jako dorozumívání, které je nutné k sebevyjádření. Přenáší zprávy v mluvené, psané, čtené i obrazové podobě. Je možné porovnat naslouchání, čtení a psaní v procentech, kdy naslouchání zaujímá 45 %, mluvení 30 %, čtení 16 % a psaní 9 % komunikace (Mikulaščík, 2003).

Klenková (2006) uvádí, že komunikaci či dorozumívání lze chápat jako složitý proces výměny informací, jehož základem jsou čtyři hlavní prvky:

- Komunikátor (osoba, která sděluje novou informaci)
- Komunikant (příjemce informace)
- Komuniké (obsah sdělení)
- Komunikační kanál (nezbytná podmínka úspěšné výměny informace)

Komunikace má svůj účel a smysl nebo také můžeme hovořit o funkci, kterou chce splnit. Každá komunikační výměna plní jednu či více těchto funkcí. Svým účelem a rovněž dopadem na příjemce dostává komunikace smysl. Mezi pět hlavních funkcí komunikování patří podle Vybírala (2005):

- Informovat - předat zprávu, oznámit
- Instruovat - naučit, navést
- Přesvědčit - ovlivnit, zmanipulovat
- Vyjednat - domluvit se, řešit

- Pobavit - rozveselit sebe i druhého, rozptýlit

2.2 Fáze komunikace mezi lidmi

Podle Klenkové (2006) plní každá komunikační výměna jednu funkci, která je více či méně zjevná. Zrealizováním funkce dostává komunikace svůj smysl. Rozlišujeme šest fází komunikace:

- ideová geneze-vznik myšlenky, názorů
- zakódování - vyjádření myšlenky pomocí symbolů, slov, pohybů
- přenos-přenos symbolů od vysílajícího k příjemci
- příjem-moment, kdy dojdou symboly k příjemci
- dekódování-interpretace přijatých symbolů (recepce)
- akce-činnost příjemce vyvolaná přijatou zprávou

2.3 Verbální a neverbální komunikace

Při komunikačním procesu používáme dvě složky komunikace. Verbálně komunikujeme mluvením a neverbálně komunikujeme chováním. V komunikaci hraje hlavní roli verbální, tedy slovní komunikace, do které patří mluvená i psaná řeč. Dle Kejklíčkové (2016) je mluva po zvukové stránce řada po sobě následujících složitých tónů a šumů, které jsou tvořené hlasovým ústrojím a mluvidly. Neverbální složka řeči se projevuje nejen chováním, ale také gestikulací, pantomimikou, pohyby celého těla a celou řadou mimických projevů. Kejklíčková (2016) ale také mezi neverbální komunikaci zařazuje kromě zrakem registrovaných projevů také neartikulované zvukové projevy (údiv, smích, vzlyk, pláč, nesouhlas), vyjádřené různě modulovaným hlasem. Verbální komunikace je velmi důležitou součástí sociálního života a projevuje se v ní naše mentální úroveň i jazyková vybavenost.

Neverbální komunikace je svým původem starší forma komunikace než verbální. Často je také považována za pravdivější, než je tomu u verbální komunikace (Bytešníková, 2012).

Verbální komunikace však získala postupně dominantní postavení v komunikaci jako dorozumívacího procesu a neverbální komunikace se začala využívat jen na doplnění nebo jako dočasná či trvalá náhrada komunikace (Klenková, 2006).

U neverbální komunikace za nás mluví naše tělo, využíváme při ní mimiky, postoje těla, pohledy očí, dotyky, tón hlasu či komunikujeme pomocí gest. Neverbální projevy se u lidí projevují v různé míře. Někteří lidé, ať už záměrně či ne, používají při komunikaci minimálně neverbální expresi, jiní zase více. Lidé totiž můžou přestat mluvit, nelze se však nijak neprojevovat. I svým mlčením, nehnutým obličejem a celkovým klidem těla svému okolí něco sdělujeme (Vybíral, 2005). Neverbální komunikaci ovlivňuje mnoho faktorů, jako je např. věk, pohlaví, kultura, ale i vzorce chování, které si přináší každý z nás ze své rodiny. Dle Bytešnickové (2012) člověk nonverbálně vyjadřuje v mnohých případech své duševní stavy, emoce, pocity, myšlenky, vztahy a prožitky mnohem objektivněji než verbálně.

Zajímavostí je, že verbální komunikace je vždy propojena s neverbálním projevem, ať už si to uvědomujeme či ne. Neverbální komunikaci lze však používat samostatně, bez využití verbální komunikace.

2.4 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

„Ve vývoji dětské řeči se vzájemně prolíná foneticko-fonologická rovina, lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická a pragmatická rovina jazykových projevů. Verbální projev dítěte je na odpovídající úrovni, pokud se v žádné z těchto jazykových rovin u dítěte před zahájením školní docházky nevyskytují závažnější nedostatky různého charakteru.“ (Bytešnicková, 2012, s. 87)

Foneticko-fonologická rovina

Obsahem foneticko-fonologické roviny je dle Bytešnickové (2012) zvuková stránka řečového projevu, přičemž základními jednotkami této roviny jsou fonémy (hlásky).

„Vývoj výslovnosti začíná relativně brzy po narození, ukončen může být asi v 5 letech dítěte, ale může trvat také do 5. -7. roku života dítěte. Vývoj výslovnosti ovlivňuje více příčin: je to jednak obratnost mluvních orgánů, jednak vyzrálост fonematického sluchu, taktéž zde hrají roli společenské faktory, jako je společenské prostředí dítěte, mluvní vzor a množství stimulů řečových i psychických, které mu prostředí poskytuje. Úroveň intelektu je také jedním z činitelů, který může mít vliv na úroveň výslovnosti.“ (Klenková, 2006, s.40)

Děti, jejichž verbální projev je na odpovídající úrovni, dokáží podle Bytešníkové (2012) lépe komunikovat se svým okolím. Naopak nedokonalá výslovnost dítěte na sebe strhává pozornost okolí, které poté často sleduje spíše nedostatky ve výslovnosti než samotné sdělení. Deficity v oblasti foneticko-fonologické roviny mohou být již v raných fázích vývoje dítěte ukazatelem nesprávného řečového vývoje dítěte. Na zvukovou stránku řečového projevu je vázáno mnoho řečových potíží.

Nesprávná, odlišná či vadná výslovnost v sobě skrývá různorodé řečové poruchy. Spektrum těchto řečových poruch odlišné etiologie vyžaduje pochopitelně odlišné formy nejen reedukačních postupů, ale také pedagogické podpory. Potíže ve zvukové stránce řeči mohou být způsobeny například řečovými poruchami: dyslalie, dysartrie, dyspraxie a dalšími, přičemž míra srozumitelnosti při projevu jedinců je ovlivněna také náročností komunikační situace (Housarová, 2016).

Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje dle Bytešníkové (2012) aktivní a pasivní slovní zásobu. Přičemž aktivní slovní zásobou rozumíme slova, která používáme při komunikaci a pasivní slovní zásoba zahrnuje slova, kterým rozumíme. U dětí se zaměřujeme v rámci rozvoje lexikálně-sémantické roviny na objasňování významu slov. Základní jednotkou lexikálního systému je slovo (lexém). Sémantika zkoumá význam neboli obsah lexémů. Subsystem lexikálně-sémantického jazyka tvoří spojení mezi jazykem a myšlením.

Každý z nás máme individuální slovní zásobu, kterou můžeme rozdělit na aktivní a pasivní. Dle Klenkové (2006) je přibližně okolo 10. měsíce věku dítěte možné registrovat počátky rozvoje pasivní slovní zásoby, kdy dítě začíná „rozumět“ řeči. Ve 12 měsících se rozvíjí aktivní slovní zásoba a dítě začíná postupně používat svoje první slova.

Rozvoj slovní zásoby se vyvíjí v průběhu celého života jedince a závisí na různých faktorech, jako je například úroveň intelektu nebo prostředí, ve kterém jedinec žije (Bytešíková, 2012).

Dle Průchy (2011) porozumění řeči předchází produkování řeči samotné. Děti zpravidla chápou významy mnoha slov dříve, než vyslovují svá první slova a věty.

Morfologicko-syntaktická rovina

V morfologicko-syntaktické rovině sledujeme gramatickou rovinu řeči, kterou lze začít zkoumat kolem prvního roku života dítěte, kdy začíná vlastní vývoj řeči. V tomto věkovém období dítě používá první slova, která jsou neohebná, neskloňují se ani nečasují, podstatná jména jsou většinou v 1. pádě a slovesa v infinitivu (Klenková, 2006).

Dítě během vývoje nejprve napodobuje gramatický vzor, ale řeč ještě neobsahuje všechny slovní druhy. Během vývoje dochází k tomu, že se zastoupení slovních druhů postupně mění. V počátcích vývoje převládají citoslovce. V dalším období začíná dítě užívat podstatná jména, slovesa, přídavná jména, zájmena a další (Bytešníková, 2012).

Pragmatická rovina

V pragmatické rovině lze sledovat sociální uplatnění komunikačních schopností.

Především se jedná o schopnost jedince aktivně se účastnit dialogu, schopnost odhadnout a přiměřeně reagovat na nonverbální projevy a v neposlední řadě i schopnost udržet téma rozhovoru. Je tedy zřejmé, že pragmatická rovina je založena především na sociálních a psychologických aspektech komunikace (Bytešníková, 2012).

Dítě kolem 1. roku dokáže vyjádřit své pocity či potřeby pomocí gest, mimiky či vokalizace. Kolem 1,5 roku postupně začíná používat při komunikaci také řeč, ale stále ještě převažuje neverbální vyjadřování. Verbální komunikace začíná převládat mezi druhým a třetím rokem. Dítě si velmi rychle uvědomuje, že prostřednictvím komunikace dokáže získat pozornost dospělých a uspokojit své potřeby. V rozvoji řeči tedy velmi záleží také na tom, jakou zpětnou vazbu od svého okolí získává

2.5 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost (dále jen NKS) je předmětem vědního oboru logopedie. Terminologie NKS není snadná, a to nejen v důsledku velkých množství příčin, které mohou narušení komunikace způsobovat, ale také z důvodu obtížnosti vymezení pojmu *normality*, tedy kdy je ještě komunikační schopnost v normě a kdy můžeme mluvit o narušení. Dle Housarové (2016) mají žáci s NKS obtíže jak s přijetím a dekódováním informací, tak s jejich vybavováním i ukládáním a dále můžeme u mnohých dětí pozorovat tzv. snížený jazykový cit, což je vrozená schopnost používat odpovídající gramatické tvary

v daném jazyku. Kejkličková (2016) definuje poruchu dětské řeči jako výraznou odchylku ve zvukové podobě mluveného projevu, a to jako celku, nebo v jeho částech, dále neschopnost správně mluvu používat a také neschopnost řeči porozumět.

Definice, která akceptuje všechny požadavky nutné při definování narušené komunikační schopnosti, uvádí Lechta (in Klenková, 2006, str. 54): „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.*”

Příčiny vzniku NKS jsou různé, dle Klenkové (2006) to může být časové hledisko, kde mluvíme o příčině: *prenatální* (období vývoje plodu), *perinatální* (období porodu) a *postnatální* (období po narození). NKS může být tedy vrozená, ale také získaná porucha řeči a její příčiny mohou být orgánové i funkční. Dále můžeme mluvit o NKS podle stupně, kde rozdělujeme narušení komunikační schopnosti na *částečné* (mírné odchýlení od normy) a *úplné* (celková nemluvnost).

Nejčastější klasifikací NKS je v odborné literatuře symptomatická klasifikace, kterou uvádí Lechta (in Klenková, 2006, str. 55), kde dělíme NKS do 10 základních kategorií:

1. Vývojová nemluvnost-vývojová dysfázie
2. Získaná orgánová nemluvnost - afázie
3. Získaná psychogenní nemluvnost-mutismus
4. Narušení zvuku řeči-palatolalie
5. Narušení fluence (plynulosti) řeči - balbuties, tumultus
6. Narušení článkování řeči - dysartrie, dyslalie
7. Narušení grafické stránky řeči
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu
10. Kombinované vady a poruchy řeči

U NKS je velmi důležitá včasná, správná diagnostika a dále také spolupráce rodičů, školy a dalších odborníků. Diagnostika narušené komunikační schopnosti by měla být zaměřena nejen na vyšetření sluchu, zraku, intelektu, ale také jemné i hrubé motoriky. Škodová, Jedlička a kol. (2003) uvádí, že rozhodujícím činitelem pro kvalitu mluvené řeči je stav intelektu, který je podmíněn i dědičně. Nelze tedy adekvátně rozvíjet dětskou řeč, pokud intelekt není v dostačující úrovni.

2.6 Alternativní a augmentativní komunikace

Augmentativní a alternativní komunikace (AAK), se pokouší kompenzovat trvale či dočasně projevy komunikačních poruch a napomáhá s řešením deficitů při komunikaci. Dle Bazalové (2014) je AAK určena dětem, které zůstaly pod úrovní používání nonverbální komunikace nebo jejichž komunikace není dostatečná. AAK je určena pro děti i dospělé se závažnými komunikačními poruchami, a to jak vrozenými (mozkové obrny, poruchy autistického spektra, mentální postižení i kombinovaná postižení) nebo získanými (úrazy mozku, cévní mozkové příhody aj.). V České republice se začala alternativní a augmentativní komunikace ve větší míře používat až po roce 1989, kdy k nám začala přicházet ze zahraničí.

Augmentativní komunikační systém (z lat. „*augmentare*” - rozšiřování, zvětšení) má za cíl podporovat již existující, avšak nedostatečné komunikační schopnosti pro běžné dorozumívání.

Alternativní komunikační systém se využívá pro náhradu mluvené řeči. Je však určen také pro jedince, kteří se naučí používat verbální řeč, ale chybí jim funkčnost komunikace. Tito jedinci nejsou schopni adekvátně reagovat a odpovídat na dotazy ani běžně komunikovat a sdělovat své potřeby a přání. Jejich verbální projev je pouze naučený podle opakujících se frází a vět, které tito jedinci slyší v běžném životě, ale chybí již porozumění slyšeného, a tedy i adekvátní následné použití ve verbální komunikaci. AAK tedy dává možnost lidem se závažnými poruchami verbální komunikace dorozumět se a komunikovat se svým okolím, ale také vyjadřovat své pocity a přání.

Dle Šarounové a kol. (2014) je cílem použití alternativních a augmentativních komunikačních systémů naučit dítě efektivní komunikaci, která mu nijak nebrání v dalším rozvoji řeči.

Možnosti využití AAK

U dětí s rizikovou diagnózou je třeba začít s AAK co nejdříve, aby dítě nemělo negativní zkušenost se selháváním při komunikaci, rozvíjela se jeho aktivita, potřeba a schopnost exprese. Tak, jako zdravé dítě slyší řeč kolem sebe a postupně ji používá, i nemluvicí dítě by mělo být s AAK podobným způsobem neustále v kontaktu, aby se i jeho komunikační schopnosti mohly správně rozvíjet. Navržený systém AAK by se měl neustále posouvat a rozvíjet souběžně s postupným rozvojem komunikačních potřeb dítěte (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Je vhodné využívat více komunikačních systémů, tedy kombinaci pomůcek, symbolů a metod, které se vzájemně doplňují a umožňují multisenzoriální přístup. Multisenzoriální přístup pomáhá žákům vnímat výuku více smysly.

Podle statistických údajů (Riefová, 2010, s. 65) si žáci pamatují:

- 10 % toho, co čtou
- 26 % toho, co slyší
- 30 % toho, co vidí
- 50 % toho, co vidí a slyší
- 70 % toho, co říkají
- 90 % toho, co říkají a dělají

Z těchto údajů je tedy zřejmé, jak důležitá je kombinace různých metod při vzdělávání dětí ať už u zdravých či dětí s postižením.

Výběr komunikačních systémů by měl být posuzován individuálně nejen vzhledem k možnostem a schopnostem, ale také v souvislosti s prognózou dítěte s postižením (Klenková, 2006).

Záleží tedy nejen na verbálních a fyzických dovednostech, ale také na věku, schopnosti interakce, kognitivních schopnostech a dalších faktorech.

Dle Klenkové (2006) bychom měli brát v úvahu i prostředí, ve kterém dítě s postižením žije, protože systém AAK je možný zavést jen v případě ochoty spolupráce rodiny, nejbližšího okolí a jejich snahy naučit se komunikovat prostřednictvím AAK.

Hlediska pro výběr AAK (Bendová, 2008 in Regec, Stejskalová et al., 2012): Mezi důležité aspekty při výběru AAK patří především diagnostické závěry z oblasti komunikačních kompetencí, ale i další faktory, mezi které patří následující:

- a) Míra porozumění řeči
- b) Úroveň porozumění signálům nonverbální komunikace
- c) Aktuální způsoby komunikace (verbální i neverbální) jedince a jejich úspěšnost, včetně spontánního používání alternativních forem komunikace
- d) Porozumění symbolům
- e) Schopnosti jedince vyjadřovat svůj souhlas či nesouhlas
- f) Stupeň čtenářských dovedností
- g) Úroveň jemné i hrubé motoriky-rozsah, přesnost pohybů ruky
- h) Sociální dovednosti
- i) Projevy chování
- j) Senzorické schopnosti
- k) Sociální prostředí jedince
- l) Emoční projevy
- m) Způsob a také možnosti trávení volného času

Přehled metod AAK

Mezi metody AAK můžeme zařadit komunikační systémy, které nevyžadují pomůcky. Mezi nejznámější patří:

Znakový jazyk

Komunikační systém, určený pro neslyšící osoby. Je tvořený vizuálními a pohybovými prostředky (převážně pohyby rukou a výrazem obličeje).

Znak do řeči

Využívá mluvenou řeč společně se znaky a symboly.

Znakovaná čeština

Manuální znaky, které jsou doprovázeny mluveným projevem.

Prstová abeceda

Je využívána především jako podpora při komunikaci. Pomocí různých poloh prstů znázorňuje jednotlivá písmena.

Makaton

Jazykový program, který vznikl ve Velké Británii a je rozdělen do devíti stupňů. První stupeň obsahuje znaky pro základní potřeby a pokyny, proto by se s ním mělo vždy začínat, a to i přesto, že mentální věk dítěte již převyšuje úroveň prvního stupně (Šarounová a kol., 2014). Tento program je využíván převážně ve školách.

Výhodou využití komunikačních systémů bez pomůcek je, že zde není nutná fyzická asistence dalšího člověka.

K dalším metodám AAK také patří komunikační systémy, které vyžadují pomůcky. Při komunikaci s pomůckami je možné využít například:

Předměty

Zde můžeme použít reálné předměty, zmenšené předměty nebo jen části předmětů.

Fotografie

Při využití fotografií je vhodné každou z nich podlepit na barevný papír, díky kterému docílíme kontrastního pozadí a zvýrazníme tím předmět či situaci na fotografii. Také je nutné si dát pozor, aby na fotografii nebyly kromě potřebného předmětu či osoby apod. další detaily, které by dítě rozptylovaly.

Piktogramy (PICS-Pictogram Ideogram Communication Symbols)

Jedná se o obrázkový komunikační systém, tvořený černobílými symboly (jednoduchý bílý symbol na černém pozadí). Také popis u jednotlivých piktogramů je psán bílou barvou, což napomáhá k snazšímu čtení. Piktogramy jsou díky své jednoduchosti vhodnou volbou také pro děti s horším zrakovým rozlišením.

Komunikační tabulky

Forma komunikačních tabulek vychází z potřeb a schopností dítěte: organizace symbolů na ploše, velikost tabulky a jednotlivých symbolů (Škodová, Jedlička a kol., 2003). Pro snadnou manipulaci je vhodné jednotlivé kartičky zachytit do tabulky pomocí suchých zipů. Díky nim lze s kartičkami snadno manipulovat a také jednotlivé kartičky obměňovat dle aktuální potřeby.

PCS (Picture Communication Symbols)

Jedná se o barevné nebo černobílé jednoduché symboly, které symbolizují předměty, osoby, činnosti apod. Můžeme pracovat s jednotlivými kartičkami, ale také lze jednotlivé symboly skládat do větných pruhů, které slouží k přesnější a dokonalejší komunikaci. Dále můžeme s dětmi trénovat posloupnost jednotlivých obrázků (symbolů), což lze využít u žáků zdravých i u žáků s postižením. Dnes se také stále častěji využívá PECS (The Picture Exchange Communication System). PECS symboly najdeme v počítačovém programu Boardmaker, ve kterém lze vytvářet libovolné barevné kartičky přímo pro potřeby konkrétního dítěte, ať už pro jednotlivé školní předměty, volný čas, rozvoj sebeobsluhy a další oblasti.

Komunikační systém VOKS

Dále jen „VOKS“. Metoda VOKS vznikla modifikováním metodiky PECS, která vznikla v USA a byla přizpůsobena českým podmínkám. Tento systém je určen převážně pro děti s PAS, protože zohledňuje jejich specifické problémy v komunikaci i problémy s navazováním sociálních kontaktů. Je ale také vhodný u dalších diagnóz, při kterých se objeví problémy s dorozumíváním (Downův syndrom, DMO, afázie, těžší formy dysfázie). Předpokladem pro zvládnutí systému VOKS je bezpečné zvládnutí diferenciací reálných předmětů. Na první pohled by se mohlo zdát, že se tento systém příliš neliší od jiných systémů, které pracují s vizuálními symboly, ale rozdíly jsou hned v několika aspektech. Děti na obrázky neukazují, ale přinášejí je komunikačnímu partnerovi. V začátcích nácviku obrázek vyměňují za oblíbený pamlsk či věc, přičemž tyto oblíbené předměty a pamlsky je nutné pečlivě vybrat ještě před samotným začátkem nácviku. Zmíněná výměna umožňuje od samého začátku výuky snadno pochopit smysl komunikačního systému.

Přinese-li dítě obrázek autíčka, dostane výměnou za obrázek skutečné autíčko. Výměna je tedy smysluplná a pro dítě poměrně rychle pochopitelná.

Cíl systému VOKS

Cílem systému je rychlé nabytí funkčních komunikačních dovedností. Jde tedy o způsob, jak učit klienty komunikovat, a především proč komunikovat, tedy osvětlit význam a sílu komunikace. Celý systém je postaven tak, aby vedl klienty k nezávislosti a k samostatnému používání komunikačního systému. Již od začátku nácviku komunikace vede totiž klienty k iniciativnímu přístupu (tedy aby byl klient sám iniciátorem komunikace).

Věková skupina

Systém VOKS je možný začít využívat v jakémkoli věku a je možné ho použít hned, jakmile je zřejmé, že má dítě problémy s funkční komunikací. Obzvlášť pak u dětí s PAS. Velmi dobrých výsledků dosahují se systémem VOKS i klienti, se kterými byla práce zahájena ve vyšším věku či dospělosti (Knapcová, 2011).

Při využívání komunikačních systémů vyžadujících pomůcky je vhodné, aby byly jednotlivé obrázky, piktogramy či symboly pro lepší orientaci rozděleny do jednotlivých témat: osoby, jídlo, oblečení, oblíbené předměty, zájmy apod. Dále je vhodné jednotlivé symboly a obrázky doplnit o názvy psané velkými tiskacími písmeny. Tyto názvy pomohou nejen k usnadnění komunikace s osobami, které piktogramy neznají, ale také tímto připravujeme dítě k případnému globálnímu čtení. Pro snadnou orientaci je doporučováno zachovávat stejný ráz obrázků a jejich popis psát na stejné místo. Obvykle to bývá pod předmětem či symbolem na kartičce.

K metodám AAK patří v neposlední řadě také komunikační systémy, které využívají technické pomůcky, mezi které patří převážně pomůcky s hlasovým výstupem.

Pomůcky s hlasovým výstupem můžeme také zjednodušeně nazvat ozvučené komunikační tabulky nebo komunikátory. Stejně, jako u netechnických pomůcek se zde používají fotografie, symboly nebo psaná slova, jejichž smyslu musí uživatel rozumět a naučit se je používat ke komunikaci. Výhodou tohoto komunikačního systému však je, že k jednotlivým fotografiím či symbolům lze nahrát pojmenování či popis jednotlivých

obrázků. Uživatel tedy není odkázán na pouhé ukazování symbolu nebo kartičky, ale sdělení nahrané pod symbolem či fotografií zároveň uslyší on sám i komunikační partner. Výhodou tohoto systému tedy je snadnější iniciace komunikace (Šarounová, 2014).

Ať už se rozhodneme pro jakoukoli metodu komunikačního systému či pro kombinaci více druhů, měli bychom mít na paměti, že se dítě neustále vyvíjí a zdokonaluje. To pro nás tedy obnáší postupné přidávání nových symbolů a kartiček, což bude spojené s nácvikem. Můžeme ale také obměňovat metody komunikačního systému. U nejmenších dětí začneme například s kartičkami s reálnými předměty a později můžeme přejít k fotografiím těchto reálných předmětů. V raném školním věku můžeme pokračovat a doplnit ještě jednotlivé fotografie o popis předmětů v dolní části obrázku hůlkovým písmem na jednotlivých obrázcích.

Je velmi složité uvést přesný postup nácviku komunikačních schopností pomocí AAK. Záleží především na míře a druhu postižení, ale také na včasné diagnostice, následné individuální péči a dalších faktorech. Každopádně povinností dospělých by měla být snaha pomoci dítěti eliminovat překážky v jeho vývoji a snaha o vytvoření podnětného a vhodného prostředí, ve kterém se dítě bude moci správně řečově rozvíjet.

3 Poruchy autistického spektra (PAS)

Porucha autistického spektra (dále jen PAS) je jedna z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje, která zasahuje celou osobnost. Jedná se o pervazivní, tedy všepřonikající vývojovou poruchu, která vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Děti s PAS mají ve většině případů narušen intelekt, a to v různém rozsahu od nadprůměrného intelektu, který se týká většinou diagnózy Aspergerova syndromu, až po hluboké mentální postižení. V současné době jsou uváděny 1-2 případy poruch autistického spektra na 100 osob, přičemž výskyt je čtyřikrát častější u chlapců než u dívek.

Děti s PAS mají problémy převážně ve třech oblastech, mluvíme tedy o triádě problémů:

- Komunikace
- Sociální interakce
- Představitivost

Komunikace

Opožděný nebo narušený vývoj komunikačních dovedností je jedním z charakteristických znaků PAS. Postižení je různorodé, v této oblasti můžeme hovořit o úplném narušení verbální i neverbální komunikace až po zdánlivě téměř nenarušenou expresivní komunikaci, které však chybí porozumění (echolálie-opakování, bez porozumění smyslu) (Bazalová, 2017). Nelze tedy hovořit o efektivní komunikaci. Protože bývá receptivní složka komunikace velmi často narušena, používá se u dětí s PAS jako doplněk k verbální složce řeči také některý ze systémů AAK. Musíme si totiž uvědomit, co prožívá dítě, které nám potřebuje něco sdělit, ale vzhledem k jeho postižení mu to není umožněno. Dle Bondyho a Frosta (2007) mohou děti s výraznými komunikačními deficity projevovat agresivitu, výbuchy vzteku, ale také sebezraňování spojené s frustrací nad neschopností dostat, co chtějí. V důsledku neschopnosti komunikace se mohou u dětí rozvinout rituály a neadekvátní chování, jako točení, houpání, dotazování stále dokola na stejnou věc, autoagrese a další projevy.

Sociální interakce

Sociální dovednosti jsou schopnosti, kterých využíváme ve společnosti a při styku s ostatními lidmi. Tyto dovednosti jsou založeny na sociálních normách naší společnosti a určují nám, jaké chování a postoje se považují za normální a přijatelné v určitých společenských situacích. Sociální dovednosti jsou pro každého z nás velmi důležité, protože nám dovolují komunikovat mezi sebou s předvídatelností a můžeme tedy lépe porozumět jeden druhému. Lidé s rozvinutými sociálními dovednostmi jsou společensky úspěšnější a schopnější (Patrick, 2011). Sociální chování jako oční kontakt, broukání i úsměv, můžeme pozorovat u dětí již od prvních týdnů života a s každým měsícem se tyto dovednosti upevňují. Jedná se o naučené chování, které je v průběhu života posilováno tím, jak na nás společnost působí. Nerozvinutí nebo selhání při učení těchto sociálních dovedností vede k neporozumění každodenních situací a tedy frustraci, izolaci i nízkému sebevědomí. Dle Patricka (2011) se sociální dovednosti skládají ze tří základních prvků, kterými jsou:

Sociální přijímání - to se týká způsobu, jakým vnímáme řeč a hlasovou modulaci, řeč těla, postoje, gesta, oční kontakt a jiné projevy, které doprovázejí sociální sdělení.

Vnitřní zpracování, které se týká naší interpretace předávaného vzkazu a jehož cílem je zvládnout naše emoce a reakce.

Sociální výstup - ten se týká naší reakce na přijaté sdělení, kterou vyjadřujeme pomocí slov, gest, zabarvením hlasu a podobně.

Představivost

Podstatnou součástí vývoje představivosti je rozvoj nápodoby, přičemž věkem se tato schopnost rozvíjí a představivost je více komplexní. Narušená schopnost představivosti je třetí z triády problémových oblastí u dětí s PAS. U těchto dětí, kde dochází k narušení představivosti a schopnosti imitace, způsobuje tento deficit vyhledávání stereotypních činností a díky tomu se hra a trávení volného času stává nápadně odlišným od vrstevníků. Kvalita hry, její spontánnost, pestrost, míra zapojení dítěte i jeho schopnost udržet pozornost se odvíjí od tíže symptomatiky a tím výrazně určuje úroveň celkové adaptability dítěte (nízko funkční, středně funkční a vysoce funkční autismus). Osoby s PAS mají tedy potíže vyplnit svůj volný čas funkční aktivitou, často se u nich shledáme s repetitivními

aktivitami, stereotypním modelem chování nebo také s příliš silným myšlenkovým zaujetím pro nějaké téma nebo činnosti doprovázené ulpíváním a neodklonitelností (Thorová, 2016). Pro většinu dětí s PAS to, co právě nevidí, neexistuje, nedokáží domýšlet a předvídat a jsou proto velmi často odkázány řešit stále dokola stejné situace, i když se objevují opakovaně. Na základě toho dochází následně k problémovému chování, kterému můžeme předcházet jasně danou strukturou, a tedy napomoci představivosti u konkrétních situací.

Dále se také objevují další symptomy, mezi které například patří: stereotypní manipulace s předměty, fixace na průběh denního režimu i předměty, zvláštní zájmy (jízdní řády, roboti, číslice, písmena, mapy), velká impulzivita, snížená adaptabilita, specifické projevy v řeči, zvýšená přecitlivělost na zvuky a podobně. Tyto symptomy se však objevují u každého jedince v různé míře a kombinaci jednotlivých symptomů. V průběhu života se také jednotlivé rituály a projevy mění. Některé vymizí, ale přichází zase jiné. Proto nelze hovořit o jednom modelu dítěte se stejnou diagnózou a je třeba přistupovat ke každému dítěti s PAS individuálně a dle jeho aktuálního stavu a rozpoložení. Pozitivní je, že v posledních letech dochází k diagnostice PAS již v raném věku. Čím dříve totiž dojde k diagnostice poruch autistického spektra, tím rychleji můžeme začít s intervencí, což významně pomáhá k lepšímu a snadnějšímu zařazení těchto dětí do běžného života. Pokud tedy dítěti zajistíme od raného věku strukturované prostředí, pomůžeme mu lépe porozumět světu, který ho díky jeho diagnóze chaoticky obklopuje. Dle Thorové (2016) je pro děti s PAS důležité nejen zajištění strukturovaného a předvídatelného prostředí (tedy orientace v prostoru, čase apod.), ale také bychom měli klást důraz na nácvik funkční komunikace a sociálního chování, čímž si připravíme půdu pro efektivní zvládání každodenních problémů.

3.1 Klasifikace PAS

Pervazivní vývojové poruchy se projevují již v prvních letech života a je velmi důležité stanovit diagnózu co nejdříve, abychom mohli začít s intervencí a díky tomu pomohli začlenit dítě s touto diagnózou co nejlépe do společnosti. Diagnóza je stanovena na základě symptomů v jednotlivých oblastech triády problémového chování a je velmi obtížná, převážně z důvodu rozsáhlé a různorodé symptomatiky projevů.

Klasifikační systém MKN- 10 dle Thorové (2016):

- Dětský autismus [F84.0]
- Atypický autismus [F 84.1]
- Aspergerův syndrom [F 84.5]
- Rettův syndrom [F 84.2]
- Jiná dezintegrační porucha v dětství [F 84.3]
- Jiné pervazivní vývojové poruchy [F 84.8]
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentálním postižením a stereotypními pohyby [F 84.4]

3.1.1 Dětský autismus [F 84.0]

Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti poruchy je různý, od mírné formy až po těžkou. Problémy se projevují ve všech třech oblastech diagnostické triády, tedy v komunikaci, sociální interakci a představivosti, ale mohou se projevit i další nespecifické rysy jako jsou poruchy spánku a příjmu potravy, fobie, agrese, záchvaty vzteku a podobně (Thorová, 2016).

Diagnostická kritéria MKN-10 pro Dětský autismus dle Hrdličky (2004)

A. Abnormální nebo narušený vývoj je patrný před dosažením věku tří let, a to nejméně v jedné z těchto oblastí:

1. receptivní nebo expresivní řeč
2. vývoj sociálních vazeb a interakce
3. funkční nebo symbolická hra

B. Celkem musí být přítomno nejméně šest symptomů, uvedených pod body 1,2,3.

1. Kvalitativní abnormality v reciproční sociální interakci se projevují nejméně ve dvou ze čtyř následujících oblastí:

- neschopnost užívat přiměřeně očního kontaktu, postoje těla i gest
- neschopnost rozvíjet vztahy s vrstevníky
- nedostatek sociálně emoční reciprocity
- chybí spontánní snaha o zábavu a zájmy

2. Kvalitativní abnormality v komunikaci jsou zřejmé alespoň v jedné z těchto následujících oblastí:

- rozvoj mluvené řeči je opožděn nebo úplně chybí a není snaha kompenzovat tento nedostatek používáním gest nebo výrazem tváře
- relativní neschopnost začít nebo udržet komunikaci
- stereotypní a opakující se používání jazyka
- nedostatek spontánních her

3. Omezené, opakující se a stereotypní vzorce chování, aktivit a zájmů, projevující se alespoň v jedné z následujících oblastí:

- stálé zabývání se jedním nebo více stereotypními a omezenými zájmy, které jsou abnormální co do obsahu či zaměření
- stereotypní a opakující se motorické manýry (poklepávání, pohyby celého těla apod.)
- zdánlivě kompulzivní lpění na nefunkčních rutinách a rituálech
- zájem o části předmětů nebo nefunkční prvky hraček (jako je např. vůně, hluk, vibrace)

C. Klinický obraz nelze přičíst jiným pervazivním vývojovým poruchám: specifické vývojové poruše receptivní řeči (F 80.0), se sekundárními emočními problémy, reaktivní poruše vztahů (F 94.1), mentální retardaci (F 70-72), Rettově syndromu (F 84.2) a dalším.

3.1.2 Atypický autismus [F 84.1]

U diagnostiky atypického autismu dítě splňuje pouze některá kritéria oproti dětskému autismu nebo je zde opožděný nástup a projevy přichází až po třetím roce života. Můžeme tedy říci, že některá z oblastí diagnostické triády není narušena nebo není narušena v plné míře, jako je tomu u dětského autismu. Může se jednat o lepší komunikaci, sociální interakci nebo můžeme mluvit o absenci stereotypních zájmů. Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence však není rozdíl v přístupu k lidem s dětským a atypickým autismem.

Atypický autismus diagnostikujeme dle Thorové (2016) obvykle v těchto případech:

1. První symptomy byly zaznamenány až po třetím roce života.
2. Není naplněna diagnostická triáda
3. Abnormní vývoj je zaznamenán ve všech třech oblastech diagnostické triády, nicméně způsob vyjádření a frekvence symptomů nenaplní diagnostická kritéria
4. Autistické chování se přidružuje k těžkému a hlubokému mentálnímu postižení

3.1.3 Aspergerův syndrom [F 84.5]

Aspergerův syndrom je někdy také nazýván jako sociální dyslexie, která má mnoho forem. Jedná se o různorodý syndrom, u kterého je u hraniční skupiny velmi složité určit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo o sociální neobratnost spojenou s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti. Intelekt je u lidí s Aspergerovým syndromem v pásmu normy (někdy dokonce nad normou). Míra intelektu má vliv na dosažené vzdělání a úroveň sebeobslužných dovedností, ale nezaručuje plně samostatný život v dospělosti. Někteří jedinci zvládnou díky empatickému přístupu a individuálním nácvikům vést vcelku běžný život, založit rodinu a najít si vhodné zaměstnání, naopak jiní se díky svému problémovému chování neobejdou bez asistenta pedagoga již v mateřské škole a poté, co opustí speciální školu, nemohou za běžných podmínek nalézt práci nebo v ní opakovaně selhávají. U jednotlivých lidí tedy hovoříme o dvou úrovních adaptability, zda jde o nízko funkční či vysoko funkční Aspergerův syndrom (Thorová, 2016).

Diagnostická kritéria MKN-10 pro Aspergerův syndrom dle Hrdličky (2004):

- A. Kvalitativní narušení sociální interakce (neschopnost očního kontaktu, neschopnost rozvíjet vztahy s vrstevníky, nedostatek sociálně emoční reciprocity, absence spontánní snahy o zábavu)
- B. Nepřítomnost klinicky významného celkového zpoždění mluveného nebo receptivního jazyka nebo kognitivního vývoje (dítě užívá jednotlivá slova ve věku dvou let nebo dříve, adaptační chování a zájem o okolí je na úrovni normálního vývoje, a naopak je obvyklá pohybová neobratnost)
- C. Výskyt neobvykle intenzivních, vymezených zájmů a opakující se vzorce chování, zájmů a aktivit

D. Poruchu nelze přičíst žádným jiným typům pervazivní vývojové poruchy: schizofrenii, obsedantně kompulzivní poruše a dalším.

3.1.4 Rettův syndrom [F 84.2]

Rettův syndrom je velmi závažná, pervazivní porucha mozku, která postihuje pouze dívky. V oblasti poruch autistického spektra se vymyká tento syndrom tím, že je diagnostikován na základě genetického vyšetření. Dle Hrdličky (2004) je charakteristický normální časný vývoj až do pátého měsíce života, následovaný ztrátou řeči, manuálních dovedností, zpomalení růstu hlavy a téměř všechny pacientky mají patologické EEG ve smyslu výskytu epileptických grafoelementů. Až u 75 % dětí s Rettovým syndromem se rozvíjí epilepsie.

Kritéria MKN-10 pro Rettův syndrom dle Hrdličky (2004):

- Prenatální a perinatální období je zdánlivě normální, včetně psychomotorického vývoje během prvních 5 měsíců a v normě je také obvod hlavy při narození.
- Po pátém měsíci dochází ke zpomalení růstu hlavy, dále ke ztrátě manuálních dovedností a zhoršuje se sociální interakce
- Expresivní a receptivní řeč je těžce postižena
- Dochází ke stereotypním pohybům rukou

3.1.5 Jiná dezintegrační porucha v dětství [F 84.3]

Porucha byla dříve známá pod názvem infantilní demence, Hellerův syndrom (podle speciálního pedagoga z Vídně Theodore Hellera, který poprvé popsal tuto poruchu) nebo desintegrační psychóza. Pro tuto poruchu je charakteristické počáteční normální období vývoje, které musí trvat minimálně do dvou let věku dítěte. Porucha začíná obvykle v období třetího až čtvrtého věku života a prvotním znakem je ztráta dříve získaných dovedností. Oproti autismu tedy nástup potíží přichází významně později, klinický obraz a prognóza je však horší než u dětského autismu, většina nemocných totiž zůstane těžce postižena (Hrdlička, 2004). Přesto, že může nastat v průběhu života opětovné zlepšení dovedností, normy již není nikdy zpět dosaženo.

3.1.6 Jiné pervazivní vývojové poruchy [F 84.8]

U této poruchy nejsou přesně definována diagnostická kritéria. Dle Thorové (2016) zařazujeme do této poruchy dva typy dětí:

1. Kvalita komunikace, sociální interakce a hry je narušena, ale nikoli do míry, která by odpovídala diagnóze dětského nebo atypickému autismu. Symptomatika je různorodá. Tato porucha bývá diagnostikována u dětí s těžší formou poruchy pozornosti, vývojovou dysfázií, mentálním postižením, nerovnoměrně rozvinutými kognitivními schopnostmi a malou četností projevů typických pro autismus.
2. Druhou skupinu dětí, kterou zařazujeme do této kategorie, tvoří děti s výrazně narušenou oblastí představivosti.

3.1.7 Hyperaktivní porucha sdružená s mentálním postižením a stereotypními pohyby [F 84.4]

Jedná se o definovanou poruchu, která sdružuje hyperaktivní syndrom, mentální postižení s IQ nižší než 50 a stereotypními pohyby a/nebo sebepoškozování. U této poruchy se nevyskytuje sociální narušení autistického typu (Hrdlička, 2004).

Přibližně dvě třetiny autistů zůstanou i v dospělém věku závažně handicapovány a zůstanou trvale závislé na péči rodiny či institucí. Jen přibližně třetina autistů (především těch vysoko funkčních) má předpoklady k alespoň částečné samostatnosti. Jestli ovšem tyto předpoklady rozvinou, závisí zásadně na včasné diagnostice a následné intervenci. Při práci i běžném kontaktu s lidmi s autismem je vhodné dodržovat určité zásady, které pomáhají snižovat či eliminovat problémové chování. Mezi tyto zásady patří například předvídatelné jednání, plánování denního či týdenního režimu dopředu a pokud je to třeba, doplňujeme tyto režimy také vizualizací, dále je nutná velká dávka tolerance a empatie.

3.2 PAS a komunikace

Poruchy autistického spektra zasahují jedince v oblasti komunikace ve velké míře. Je to také jeden z prvních signálů, které rodiče a okolí upozorní na to, že vývoj dítěte neprobíhá v normě a je jedno, zda se jedná o rok a půl staré dítě, které si komunikaci ani nestihlo osvojit nebo zda se jedná o tříleté dítě, které začalo ztrácet již nabitě dovednosti právě díky PAS. Jak udává Thorová (2016), porucha komunikace se u lidí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Deficity v komunikaci u dětí s PAS i jejich kombinace jsou velmi různorodé. Nejméně řeč narušuje diagnóza Aspergerova syndromu, kde bývá velmi dobrá slovní zásoba, ale řeč bývá

zvláštní svým přednesem, intonací a také často chybí porozumění nebo se objevují verbální rituály.

Lidé s PAS mají problémy porozumět neverbální komunikaci, neumí totiž číst gesta, výrazy obličeje a další neverbální signály, které denně každý z nás používá. Díky tomu nedokáží rozpoznat emoce, tedy předvídat a adekvátně reagovat. Často také chybí oční kontakt, který je při komunikaci velmi důležitý, vždyť základní informace získáváme pouhým pohledem.

„Lidé nechápou, jak je pro mne obtížné dívat se lidem do očí. Velice mne to vyrušuje. Působí to na mě až děsivě. Strach se zmírňuje teprve tehdy, když je osoba ve větší vzdálenosti. Skoro stejně stísnující je, když se lidé dívají na mě. Úlevu mi přináší jedině to, když se na lidi nedívám jako na celky, ale pozoruji jen jejich obrysy nebo skládám k sobě jednotlivé části jejich obličeje”. (Tréhin, 1994 in Thorová, 2016, str.106)

Předpokladem komunikace je zvládnutí dovedností, které s dorozumíváním zdánlivě moc nesouvisí. Jde o oční kontakt, pozornost a dovednost se v komunikaci střídat. U dětí s PAS jde také o rozvoj dovednosti umět si vybrat a snaha o pochopení stálosti reakcí a zobrazení gesta jako symbolu v komunikaci (Šarounová, 2014). Tyto dovednosti jsou velmi důležité pro osoby s PAS, které mají problémy s komunikací. Připraví je také pro nácvik některé z alternativních komunikací.

Děti s autismem mají mnoho problémů s tím, aby se naučily, co to vlastně komunikace je, a proto je velmi důležité reagovat na všechny formy komunikace, které tyto děti použijí, a podporovat je v tom, pokud jsou to formy srozumitelné a společensky přijatelné (Bondy, Frost, 2007). Vzhledem k tomu, že velká část dětí s PAS má problém s nápodobou, je obtížné je naučit komunikovat pomocí gest. Pokud má dítě s PAS v této oblasti problémy, je důležité se pokusit ho v tomto směru posunout a pokusit se o nácvik používání gest. Můžeme zvolit nácvik formou hry, kdy využíváme říkanek a písniček, jejichž slova doplňujeme gesty a dítě si postupně tuto činnost pomocí nápodoby také osvojí. Pokud tato forma pro nácvik nestačí, poté využijeme dalšího člověka, který bude stát za dítětem a pomůže mu s napodobováním pohybů, které po něm vyžadujeme. Je však důležité zmínit, že bychom nácvik pohybů měli využívat pro situace, které budou dítě motivovat a lépe si je tak bude schopné osvojit. Využití gest a schopnost nápodoby je rychlejší forma,

jak nemluvicímu dítěti umožnit vyjádřit pocity a potřeby. Gesta a nápodobu ale také využijme v další fázi rozvoje komunikace. Vzhledem k tomu, že mívají děti s autismem omezenou schopnost představivosti a potíže při fixování slovní zásoby, je vhodné u těchto dětí používat některý z alternativních komunikačních systémů. V České republice se nejčastěji používá výměnný obrázkový systém VOKS, který vychází z programu PECS (Picture Exchange Communication System). Britský výměnný obrázkový komunikační systém PECS se zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností a prevenci nevhodného chování u dětí s PAS.

3.3 Výměnný obrázkový komunikační systém-VOKS

Velká část dětí s PAS nepoužívá na začátku vzdělávání řeč ani jinou formu komunikace. Jak jsem již zmiňovala, mají tyto děti velmi často problémy nejen s řečí, ale dokonce i s využitím gest a nápodobou, která by vedla alespoň k částečné komunikaci. Jaký způsob nácviku komunikace tedy zvolit, aniž by byla vyžadována řeč či nápodoba? V mé dosavadní praxi se nám osvědčila metoda výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS).

Před samotným začátkem nácviků je nutné seznámit se s dítětem a nalézt posilující předměty nebo oblasti, které ho budou při nácviku komunikace motivovat. S tím nám mohou pomoci rodiče a blízké osoby, které se o dítě starají. Mohou to být sladkosti, jídlo, hračky, obrázky s oblíbenou tematikou či sociální odměny. Nalézt co nejsilnější posilující předmět je velmi důležité a neměli bychom tuto fázi podceňovat, protože nám může pomoci urychlit nácvik a tím rychleji dítě začlenit do samostatnějšího života.

Prvním krokem je dítě učit iniciovat žádost. U nácviku této fáze jsou nutné dvě dospělé osoby, kdy jedna je připravena podat požadující předmět a druhá osoba vede dítě. V první fázi budeme potřebovat fotografii posilujícího předmětu, který jsme vybrali pro konkrétní dítě jako vhodný a dále budeme potřebovat samotný posilující předmět. Fotografie posilujícího předmětu (kartičku, obrázek) umístíme pomocí suchého zipu na dobře dostupné místo na lištu a pro lepší orientaci můžeme nad kartičku připnout také fotografii dítěte. Posilující předmět uložíme do výšky tak, aby ho dítě vidělo, ale nemohlo na něj dosáhnout a bylo tedy nucené si o něj „říct“. Jakmile se dítě bude dožadovat svého posilujícího předmětu, odvede ho asistent k liště s fotografií, pomůže mu ji sundat,

a přitom pojmenuje předmět, který je na kartičce vyobrazen. Poté přejde s dítětem k osobě, která stojí u posilujícího předmětu a společně s dítětem předá kartičku s fotografií do otevřené dlaně. Následuje výměna reálného předmětu za kartičku a opět dospělá osoba pojmenuje předmět, který předává. Tuto fázi komunikace je vhodné posílit až přehnanou radostnou mimikou v obličeji, zatleskáním či verbální pochvalou a podobně.

V dalších fázích nácviku přidáváme více předmětů a kartiček s fotografiemi tak, aby si dítě mohlo vybrat a umělo použít správnou kartičku. V další fázi se dospělá osoba vzdaluje od posilujících předmětů, aby bylo dítě nuceno oslovit nebo přiměřenou formou kontaktovat dospělého, který mu po podání kartičky sundá chtěný předmět z police. Zde mu ještě pomáhá asistent, který však zasahuje pouze pokud je to nutné. Je zde důležité zmínit, že při jakémkoli nácviku by dítě nemělo zažívat neúspěch a nemělo by také dlouho čekat na předmět, o který si řeklo. Mohlo by to totiž vést ke ztrátě motivace k dalším nácvikům komunikace, zmatenosti a nástupu nežádoucího chování.

Dále je při nácviku komunikace vhodné měnit osoby, které jsou připravené podat dítěti na základě kartičky žádoucí předmět, aby se dítě nefixovalo pouze na jednu osobu. V nácviku komunikace dále pokračujeme tím, že si dospělá osoba vezme oblíbený předmět do ruky a dítě by k němu mělo přijít s kartičkou a vyměnit ji za svůj předmět. V této fázi se nám velmi často stává, že pokud má dítě předmět na dosah, má tendenci si ho brát bez výměny za kartičku. Zde je v tomto případě opět nutná pomoc asistenta, který dítě navede k liště s kartičkami a pomůže mu tedy správně reagovat. Lištu s kartičkami oblíbených předmětů postupně doplňujeme také o další kartičky, kde můžou být vyobrazené oblíbené činnosti, hry a podobně. Fotografie či obrázky na kartičkách je vhodné doplnit psanou formou s popisem obrázku. Slovo by mělo být psané hůlkovým písmem a umístěno vždy ve stejné části kartičky. Propojujeme tím nácvik komunikace s metodou globálního čtení, která bývá u dětí s autismem velmi vhodná. V dalších fázích je možné zaměnit fotografie předmětů a činností za piktogramy (naopak u dětí, které mají v počátcích nácviku problémy, můžeme místo fotografií nabídnout zmenšené reálné předměty, které jsou pro dítě ještě zřetelnější) a poslední fázi jsou psané kartičky bez využití obrázků.

Děti, které začínají v průběhu nácviku mluvit, podněcujeme při výměně předmětu za kartičku také k verbálnímu projevu, tedy aby pojmenovalo chtěný předmět. Opět je po

jakémkoli pokusu ze strany dítěte o verbální projev důležitá pochvala ve formě bonbónu, pochvaly, zatleskání a podobně.

Některé děti využívají výměnný obrázkový komunikační systém kratší dobu, jiné delší a některé VOKS provází celý život. Důležité však je, aby dítě našlo nějakou formu, jak vyjádřit své potřeby a pocity. Pokud tuto možnost dítě nemá, může docházet k projevům agresivity, sebezraňování a dalším projevům nežádoucího chování. Naopak podpora verbální i neverbální komunikace, využití vizuálních komunikačních strategií, trpělivost a empatie může významně pomoci dětem s autismem vést kvalitnější a spokojenější život.

4 Rozvoj komunikace u žáků s PAS ve školní družině

Tato práce se věnuje možnostem rozvoje komunikačních schopností u žáků s PAS ve školní družině. U dětí s PAS je velmi důležité provázet a sjednotit přístup. Mezi základní pravidla při práci s žáky s PAS patří vizualizace, struktura, motivace a snaha o rozvoj funkční komunikace. Další důležitá pravidla, která bychom měli dodržovat při práci s těmito dětmi ve školní družině jsou: předvídatelnost, zřetelné instrukce, vyšší míra tolerance, důslednost a relaxace.

V rámci PAS se můžeme potkat s dětmi na různé úrovni řečových schopností: s dětmi mluvícími, s dětmi mluvícími jen slyšená slova nebo úryvky knih či televizních pořadů (echolálie), ale velmi často také s dětmi, které nemluví vůbec. Podstatné však není jen samotné tvoření slov, ale schopnost komunikovat, tzn. sdílet se svým komunikačním partnerem své potřeby a přání nebo si umět požádat o pomoc společensky adekvátním způsobem odpovídajícím věku. Z tohoto důvodu je velmi důležitý nácvik funkční komunikace jak u dětí mluvících, tak u dětí nemluvících. Téměř všechny děti s PAS totiž ve funkční komunikaci selhávají (Straussová, Knotková, 2011).

„Funkčně komunikovat znamená vědět, s kým můžeme o svém přání komunikovat a jak svou žádost k dosažení svého přání adekvátně a jednoznačně předat.“ (Straussová, Knotková, 2011, s. 35)

Při rozvoji komunikačních schopností, ale také dalších oblastí je velmi důležitá spolupráce rodiny a školy. Jen dobrá spolupráce, stejné nastavení pravidel a přístup k dětem s PAS, povede k efektivnějším výsledkům při práci s těmito žáky.

4.1 Charakteristika zařízení

V této části práce bych ráda představila školské zařízení, ve kterém se nachází školní družina pro žáky s PAS. Jedná se o Základní školu, která sídlí v Praze a jejím zřizovatelem je hl. město Praha. Cílem školy je rozvíjet u žáků samostatnost, schopnost spolupráce a respekt k sobě i druhým. Důležitá je také snaha o co nejúspěšnější zařazení žáků do společnosti a co nejlepší uplatnění v běžném životě.

Mezi součástí této školy patří:

Základní škola má kapacitu 120 žáků, délka vzdělávání 9 let (v těchto třídách zpravidla pracuje jedna učitelka a jedna asistentka pedagoga). V současné době se zde vzdělávají žáci s LMP, kombinovaným postižením a autismem. Při výuce jsou zde využívány podpůrná opatření, kompenzační pomůcky i didaktické materiály. Ve třídách je nižší počet žáků, který zohledňuje speciální vzdělávací potřeby žáků.

Základní škola speciální má kapacitu 60 žáků, délka vzdělávání 10 let (zde pracuje zpravidla jedna učitelka a dvě asistentky pedagoga). Zde se vzdělávají žáci se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, kombinovaným postižením a autismem. Ve speciálních třídách odpovídají obsah, formy i metody výuky potřebám žáků. Vzhledem k opožděnému psychomotorickému vývoji, snížení rozumových schopností a dalšími specifickými těchto žáků je vzdělávání zaměřeno převážně na rozvoj komunikace, sebeobsluhy i klíčových kompetencí. Mezi ně patří kompetence komunikativní, interpersonální a sociální, ale také kompetence k učení a pracovní kompetence.

Školní družina má kapacitu 70 žáků. Školní družina je určena k pravidelné docházce žáků I. stupně, eventuální volná kapacita je doplněna žáky II. stupně.

Provozní doba ŠD-ranní provoz od 7:00-7:45 hod a odpolední provoz je od 11:40-17:00 hod.

Do jednotlivých oddělení jsou žáci zařazeni dle doporučení školských zařízení pro odpolední výuku, ale přihlíží se také na individuální potřeby a zvláštnosti dětí. Od loňského školního roku je jedno oddělení ŠD určeno pro žáky s PAS, kde se s dětmi pracuje pomocí vizualizace a strukturalizace. Aktivita ŠD jsou zájmové, vzdělávací, odpočinkové i rekreační. Činnosti ŠD pomáhají také plnit výchovně vzdělávací cíle, které jsou obsaženy v ŠVP odpolední výuky. Důraz je kladen převážně na rozvoj komunikativních, sociálních a pracovních kompetencí, spolupráci a respektu k sobě i druhým.

4.2 Oddělení školní družiny pro žáky s PAS

Ve školní družině pro žáky s PAS pracuje jedna vychovatelka a dvě asistentky pedagoga. V tomto oddělení je denně přibližně 11 žáků, kteří sem přichází různě, dle svého rozvrhu hodin. V tomto specializovaném oddělení ŠD mají žáci s PAS k dispozici dvě místnosti.

Jedna slouží pro společnou i individuální činnost a druhá slouží jako relaxační místnost. V místnosti pro společnou a individuální činnost najdeme velký kulatý stůl pro společnou práci dětí a dále dva malé stolečky pro individuální práci. Také jsou zde skříňky pro uložení her, výtvarného materiálu, knížek i didaktických pomůcek, dále malý koberec a umyvadlo. V relaxační místnosti je umístěný odpočívací vak, matrace a polštáře, které slouží pro odpočinek dětí.

První děti přichází z oběda do družiny kolem 12:15. Po obědě mají děti relaxaci, kdy použijeme dětem v relaxační místnosti pohádky nebo jim čteme. Některé děti volí hru na koberci a jiné zase hru u stolečku. V 13:30 odcházíme, pokud nám to počasí dovolí, na zahradu či procházku. V zimním období zůstáváme ve škole a máme v tento čas na každý den naplánovanou jinou aktivitu:

- Pondělí - pracovní činnosti
- Úterý - interaktivní kroužek
- Středa - hudební kroužek
- Čtvrtek - výtvarné činnosti
- Pátek - rozvoj grafomotoriky

Vzhledem k tomu, že většina našich dětí vyžaduje při výtvarných či pracovních činnostech pomoc, rozdělujeme při těchto aktivitách děti na dvě části. Jedna asistentka pedagoga tedy odchází s částí dětí do relaxační místnosti, kde si děti hrají nebo odpočívají, a druhá část dětí jde pracovat s vychovatelkou a asistentkou k velkému kulatému stolu do druhé místnosti. Menší počet dětí nám umožní individuální přístup, klidnější prostředí a předcházíme také velkému hluku, který často spouští problémové chování. Poté, co děti dokončí společnou či individuální práci, se vymění s dětmi v relaxační místnosti a jde pracovat druhá skupinka dětí. Je pro nás prioritou, aby si děti dokázaly výrobky vytvořit samy nebo jen s malou dopomocí. Proto připravujeme pro výtvarné a pracovní činnosti často dvě alternativy výrobků. Lehčí varianta je určena pro nejmenší děti a druhá, složitější je pro starší děti. Obě varianty výrobků máme vždy vyrobené dopředu a máme je pro děti připravené jako předlohu pro jejich práci. Tyto aktivity končí kolem 14:15 a poté následuje svačina. Děti v tomto oddělení odchází kdykoli v průběhu odpoledne a nejdéle zde jsou denně přibližně do 16:00.

V naší školní družině, která je specializovaná pro děti s PAS, je vhodné dodržovat stejné metody výuky a pedagogické postupy jako při dopoledním vyučování.

Mluvíme-li o speciálně pedagogické metodě, můžeme ji také popsat jako speciálně pedagogický přístup, respektive plánovaný postup k dosažení cíle, kterým je úspěšný rozvoj dítěte. Používané metody práce při intervenci žáků s PAS je třeba individuálně přizpůsobovat tak, aby odpovídaly aktuální vývojové úrovni konkrétního dítěte (Čadilová, Žampachová, 2008). Mezi tyto metody patří například:

- Metoda strukturalizace-Tato metoda zlepšuje flexibilitu chování žáků a napomáhá odbourávat projevy nevhodného chování. Struktura pomáhá také žákům s PAS při nácviku sebeobsluhy, samostatnosti, komunikace, sociálních dovedností a v neposlední řadě při nácviku pracovního chování.
- Individuální přístup-Je součástí strukturalizace. Kvůli různorodosti symptomů u žáků s PAS nelze při jejich výchově a vzdělávání využívat běžných osnov. Naopak je nutné těmto žákům vytvořit takový plán vzdělávání, který bude respektovat jejich speciální potřeby. Důležitou součástí individuálního přístupu jsou také vhodně zvolené pomůcky pro konkrétní žáky.
- Metoda vizualizace-Tato metoda pomáhá k samostatnější orientaci v prostoru, čase, samostatnosti i odolnosti vůči změnám, které každodenně přichází. Vizualizace také usnadňuje plnění úkolů i běžných denních činností.
- Metoda zpevňování-Jedná se o velmi efektivní metodu, při které dochází k upevňování již nabytých dovedností.
- Metoda povzbuzování a motivace-Je metodou, která vede k posilování pozitivních reakcí i povzbuzení aktivity žáka při výchově a vzdělávání.
- Metoda nápovědy a vedení-Díky efektivně použité nápovědě zvyšujeme šance dítěte na úspěšné plnění úkolu. Díky tomu také umožníme žákům prožít úspěch a motivujeme je k dalším aktivitám.
- Metoda přiměřenosti-Je metodou, která pomáhá respektovat nerovnoměrný vývoj dítěte. Metoda přiměřenosti je jednou z nejdůležitějších metod, která se u žáků s PAS využívá.

- Metoda napodobování-Tuto metodu lze využít pouze u žáků, kteří nápodobu zvládají. Může se jednat o motorickou nápodobu nebo nápodobu v sociálních situacích, kterou žáci přebírají od pedagogů. Nápodoba může být záměrná nebo bezděčná.
- Rozvoj samostatné práce-Při metodě samostatné práce je velmi důležitý nejen nácvik dané činnosti, kde je uplatněn individuální přístup, ale také vhodně zvolená motivace, vizualizace a struktura.

Je tedy zřejmé, že se všechny metody navzájem prolínají. Využití těchto metod při výchově a vzdělávání žáků s PAS pomáhá lépe porozumět, předvídat, přináší jejich pozitivní změny v chování, ale také umožní našim žákům prožít úspěch.

Velmi důležitou součástí při práci v naší školní družině je využití obrázkového systému. Pro děti s PAS bývá často velmi obtížné propojit slyšené slovo s jeho významem, a proto používáme každý den obrázky jednotlivých činností a aktivit, které pomáhají k lepšímu porozumění mluveného slova. Přesto, že zde máme i žáky s poměrně dobrým porozuměním řeči, také u nich se nám osvědčuje doplnění a podpoření verbálního pokynu obrázkem. Lidé s PAS totiž častokrát reagují pouze na slovní pokyn negativně a pokud je navíc chceme přimět k činnosti, která nepatří mezi jejich oblíbené, může přicházet problémové chování ve formě křiku, vzteku či agrese vůči sobě samým či nám. Proto se nám téměř u všech žáků velmi osvědčuje používat k verbálním pokynům také podporu ve formě obrázku. V naší školní družině se jedná o obrázky například k činnostem-společné práce, individuální práce, procházky, zahrady, svačiny, odpočinku a další. Díky tomu, že používání obrázků je pro žáky s PAS ve většině případů denním zvykem a berou ho jako svou jistotu, přijímají díky němu lépe i méně oblíbené činnosti. V případě velké negace dítěte k aktuální činnosti je možné ho také motivovat tím, že mu ukážeme po splnění úkolu například jeho oblíbenou hračku, činnost či pamlsek. K tomu využíváme krátkého zalaminovaného pruhu papíru, na který pomocí suchého zipu připevníme nejen obrázek úkolu nebo činnosti, který má žák splnit, ale za něj dáme také obrázek pamlsku nebo oblíbené hračky. Žák má tedy jistotu, že po splnění činnosti přijde odměna, což ho motivuje ke splnění i méně oblíbeného úkolu. Díky tomu je práce s dětmi příjemnější a klidnější.

Pro základní pokyny často pomohou jednoduché manuální znaky a přirozená gestikulace. Žáci s PAS však často nerozumí například slovnímu sdělení, kam jdeme, co se tam bude dít, s kým se tam setkáme, co bude následovat potom, co se dnes bude dělat ve škole, kam jdeme zítra, nemůžeme jim vysvětlit, že nejdeme hned po škole k babičce, jak je žák zvyklý, ale musíme jít předtím na poštu apod. Jestliže je dítě nejisté v tom, co a proč se bude dít, nemůže se na to zeptat a nerozumí slovnímu vysvětlení, bývá často neklidné, upadá do zlostných afektů a odmítá přijmout změny v navyklém stereotypu. V těchto případech je proto vhodné pokusit se podložit slovní vysvětlování ještě jeho vizualizací – pořídit například fotografie míst, kam dotyčný chodí, lidí, s kterými se setkává, symboly činností, které během dne dělá, vytvořit tedy jakési „obrázkové rozvrhy“. Ty lze například připravit pro žáka ve škole (ráno připravit do řady na lištu za sebou fotografie či symboly činností, které budou během dne následovat a vždy po konkrétní činnosti daný symbol odebrat, aby bylo zjevné, co se bude dít dále) (Šarounová, 2014).

V naší školní družině používáme také kromě výměnného obrázkového systému i procesuální schémata. Ty máme například umístěné na toaletě či nad umyvadlem, kde dítě vidí krok po kroku rozkreslený postup při mytí rukou. Využitím těchto procesuálních schémat chceme dosáhnout větší samostatnosti dětí.

4.3 Kazuistiky dvou žáků

Jméno: Veronika

Narození: 2010

Diagnóza:

- Dětský autismus
- Opožděný psychomotorický vývoj
- Středně těžké mentální postižení

Osobní a rodinná anamnéza:

Jedná se o dívku se závažnou perinatální anamnézou. Veronika se narodila předčasně a ihned po narození se objevily závažné respirační a srdeční potíže. Dívka byla dále sledována v řadě odborných ambulancích – neurologie, pneumologie, oční oddělení

a ortopedie. Již v průběhu vývoje byla dlouhodobě sledována symptomatika PAS, která byla posléze potvrzena diagnózou Dětský autismus. Jedná se tedy o dívku se speciálními vzdělávacími potřebami, a to na podkladě kombinovaného postižení-mentální, řečové a PAS. Veronika žije s matkou a starším bratrem. Matka i bratr jsou zdraví.

Vzhledem ke kombinovanému postižení byl doporučen odklad povinné školní docházky. Veronika tedy nastoupila do ZŠS v září 2017 ve věku 7 let. Zde se začala vzdělávat dle vzdělávacího programu RVP ZŠS I díl. Na chod třídy i školní družiny si zvykla poměrně rychle a dobře se adaptovala na nové prostředí. Nerozumí však slovním pokynům, je proto třeba je podpořit piktoqramem. Celková úroveň rozumového vývoje se pohybuje v pásmu středně těžkého mentálního postižení. Spontánní řeč je u Veroniky minimální. V neverbální složce řeči Veronika v malé míře užívá gesta. Verbální složka řeči v době nástupu do školy není rozvinuta.

Laterálita dosud není vyhraněna, s předměty manipuluje střídavě oběma rukama. Úchop tužky a kresba je pro Veroniku velký problém, grafomotorika není její oblíbená činnost a odmítá ji. Také v nápodobě Veronika zaostává, raději se věnuje stereotypním, neúčelným aktivitám jako je přenášení předmětů, neustálý pohyb či házení míčem. Její oblíbenou hračkou jsou leporela, která má stále v ruce. Často vyžaduje pozornost okolí a pokud ji nemá, trhá stránky leporela a křičí. Svou pozornost si vyžaduje taháním za ruce a křikem. S vrstevníky kontakt neinicuje, spíše vyhledává kontakt s dospělými. Od nich často vyžaduje povídání básniček, slovních hříček či zpívání písniček. Na zavolání svého jména reaguje s delším intervalem, často je potřeba přímá stimulace.

V sebeobsluze je nesamostatná, po celý den nosí pleny. Je potřeba pomoci s umýváním rukou, při stravování a také při oblékání. Do školy chodí s dudlíkem, který se daří ve škole odbourat a Veronika ho při vstupu do třídy odevzdá. Při odchodu ze školní družiny ho však od matky vyžaduje. Při práci potřebuje pomoc a vedení. Doba udržení pozornosti není dlouhá a je potřeba aktivity střídát s odpočinkem. Veronika je velmi citlivá na zvuky, silně vnímá hluk, a proto si často zacpává uši.

Vzhledem k diagnostikované povaze speciálních vzdělávacích potřeb je nutné respektovat individuální tempo, vyšší unavitelnost, specifické potřeby a zvláštnosti chování. Prioritou ve vzdělávání bude rozvoj neverbální komunikace, tedy zvolení vhodného a přiměřeného

komunikačního systému-alternativní komunikační metody. Dále se budeme snažit o rozvoj verbální komunikace, pomocí říkanek a básniček, které podpoříme pro lepší porozumění vizualizací. Vhodnou intervencí bude orofaciální stimulace. Dále bude důležitý nácvik sebeobsluhy, sociálních dovedností, pracovního chování i nácvik motorické imitace, který je důležitým předpokladem pro nácvik komunikace i sociálního učení.

Jméno: Ondřej

Narození: 2010

Diagnóza:

- Dětský autismus
- Nerovnoměrný psychomotorický vývoj
- Hyperkinetický syndrom s poruchou vývoje řeči
- Středně těžké mentální postižení

Osobní a rodinná anamnéza:

Ondra se narodil v termínu jako zdravé dítě, dobrá poporodní adaptace. Do 18 měsíců se Ondra vyvíjel normálně, poté však nastal regres. Žije s matkou, otcem a starší sestrou. Všichni jsou zdraví.

Přesto, že byl Ondrovi doporučován odklad školní docházky, nastoupil do školy ve věku šesti let. Celková úroveň vývoje kolísá v době nástupu do školy v horním pásmu středně těžkého mentálního postižení. Spontánní řeč není u Ondry žádná, ke komunikaci používá pouze vokalizaci (houkání, mručení a pláč). Mimika v obličeji je velmi chudá a oční kontakt Ondra téměř nenavazuje. Pokud Ondra něco chce, použije ruku dospělého k úchopu nebo zprostředkování předmětu, o který se zajímá. Pokud okolí nevyhoví požadavkům Ondry, vyskytuje se často problémové chování. Na zavolání svého jména nereaguje.

Lateralitu Ondra nemá vyhraněnou, při práci s tužkou je preferovaná pravá ruka. Úchop však není zatím správný, držení je mdlé. Obrázek vybarví s dopomocí, ale pozornost a soustředění je u těchto aktivit velmi malá, zřejmě i z důvodu slabé motivace. U Ondry se objevují problémy v senzomotorické koordinaci a také problémy s koncentrací. Výrazná je

také zvýšená unavitelnost, je nutné pravidelně střídat úkoly s relaxací. Sebeobsluhu má Ondra dobrou, ale je nutné připomínání a následná kontrola. Porozumění je u Ondry horší, pokyny jsou nutné opakovat a podpořit je vizuálně. Ondra velmi vyniká ve zrakově percepční oblasti. Velmi rád skládá puzzle. V sociálních vztazích je Ondra nezralý a dezorientovaný, závislý na přímé individuální opoře a pozitivní sociální atmosféře.

Prioritou bude při vzdělávání u Ondry rozvoj neverbální komunikace, tedy zvolení vhodného a přiměřeného komunikačního systému. Dále také nácvik sociálního i pracovního chování a také nácvik motorické imitace.

4.4 Edukačně-hodnotící profil (EHP)

Edukačně-hodnotící profil slouží ke stanovení vývojové úrovně v jednotlivých oblastech rozvoje s ohledem na specifika postižení ve vývoji jedinců s PAS. Pomocí EHP má pedagog možnost nejen pozorovat disharmonie ve vývoji dítěte, ale také na ně konkrétně reagovat. Edukačně-hodnotící profil je určen pro děti, jejichž vývoj odpovídá mentálnímu věku 0-7 let. Je tedy určen pro děti raného předškolního věku, děti v prvních letech povinné školní docházky a také klienty staršího fyzického věku, především pro žáky základních škol speciálních. V rámci EHP byly zvoleny oblasti a položky, které podle zkušenosti autorů zohledňují specifika vývoje dětí s poruchami autistického spektra (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

V EHP najdeme tyto oblasti:

- Komunikace
- Sociální vývoj
- Receptivní řeč
- Expresivní řeč
- Sebeobsluha
- Vnímání
- Abstraktně vizuální myšlení
- Imitace
- Motorika
- Grafomotorika a kresba

Hodnocení v edukačně-hodnotícím profilu

Všechny položky jsou dle Čadilové, Žampachové a kol. (2012) v EHP hodnoceny hodnotící škálou, která je rozdělena do tří úrovní:

- 1) Splnil (S) - tuto položku hodnotíme jako splněnou, pokud dítě splní zadaný úkol, aniž by byla nutná pomoc druhé osoby
- 2) Naznačil (Na) - tuto položku hodnotíme jako naznačil, pokud je nutné dítěti během plnění úkolu pomáhat nebo je do něj nutné zasáhnout
- 3) Nesplnil (Ne) - takto hodnotíme položku, pokud dítě nemá žádnou snahu úkol plnit, zadání úkolu nerozumí nebo je nutné úplné fyzické vedení při plnění úkolu

Při hodnocení je nutné si plnění úkolu několikrát s odstupem času prověřit, abychom vyloučili, že byl úkol splněn pouze náhodně.

Cílem tohoto metodického materiálu je poskytnout učitelům, speciálním pedagogům, dalším odborníkům i rodičům dětí s PAS podklady pro hodnocení vývojové úrovně dětí a žáků s poruchou autistického spektra a sestavování funkčních edukačních plánů. Práce s ním je jednoduchá a není při ní třeba žádných speciálních pomůcek. Profil ukazuje nejen možnosti speciálně pedagogické intervence, ale je také velkým pomocníkem při dalším rozvoji dítěte (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

4.5 Hodnocení úrovně komunikace pomocí EHP

Během září 2017 jsem u Veroniky a Ondřeje začala zjišťovat pomocí Edukačně-hodnotícího profilu (EHP) úroveň jejich komunikace. S Edukačně-hodnotícím profilem jsem již v minulosti pracovala a měla jsem s touto formou zjišťování vývojové úrovně v různých oblastech dobré zkušenosti. S Edukačně-hodnotícím profilem pracuji přibližně každých 4-6 týdnů, výsledky si zaznamenávám přímo do EHP, který mám rozmnožený a mohu tak porovnávat zpětně, jaké pokroky Veronika a Ondřej dělají. EHP je mi ale také velkou inspirací a motivací, protože díky cíleným otázkám v EHP vím, v jaké oblasti má konkrétní žák největší nedostatky a na ně se poté mohu ve školní družině více zaměřit. Pro tuto práci se zde zmiňuji podrobněji pouze o oblasti komunikace, ale v rámci EHP zjišťuji úroveň vývoje také v dalších oblastech.

Oblast komunikace je v EHP rozdělena na:

- Receptivní řeč
- Expresivní řeč-verbální vyjadřování
- Expresivní řeč-neverbální vyjadřování

Na základě práce s EHP jsem tedy mohla snadno zjistit aktuální schopnosti Veroniky a Ondřeje jak v receptivní, tak v expresivní složce řeči. Vzhledem k tomu, že jsem s EHP pracovala během celého školního roku, mohla jsem si následně po skončení hodnocení vývojové úrovně v oblasti komunikace udělat porovnání a zjistit tak pokroky, které za toto období Veronika i Ondra udělali. Dále také v jaké oblasti se dařilo méně a kde k žádnému posunu či zlepšení nedošlo.

Stanovení vývojové úrovně v oblasti komunikace Veroniky a Ondřeje, dle EHP:

Jméno dítěte	Složky řeči	Vývojová úroveň v době nástupu do školy	Vývojová úroveň po 12 měsících školní docházky
VERONIKA	<i>Receptivní složka řeči</i>	18-24 měsíců	24-36 měsíců
	<i>Expresivní složka řeči</i>	6-12 měsíců	18-24 měsíců
ONDŘEJ	<i>Receptivní složka řeči</i>	8-12 měsíců	12-18 měsíců
	<i>Expresivní složka řeči</i>	do 6 měsíců	do 6 měsíců

U Veroniky jsem zaznamenala větší posun v úrovni expresivní řeči. V době nástupu do školy Veronika zvládla v oblasti verbálního vyjadřování pouze kombinovat několik hlásek, opakovat některé zvuky, ale převážně používala svůj žargon. Po prvním roce školní docházky již dokáže k vyjádření myšlenky použít dvouslovné spojení, a umí několik dětských říkanek. V oblasti receptivní složky řeči došlo u Veroniky k malému posunu, věnujeme se tedy především průběžnému opakování a procvičování v běžných denních situacích.

U Ondřeje přichází posun v oblasti komunikace velmi pozvolna a zatím pouze v oblasti receptivní složky řeči. Zde se Ondra zvládl naučit během prvního školního roku reagovat

na zavolání svého jména, porozumí jednoduchým pokynům (např. „Pojď sem.“, „Sedni si.“ apod.). V oblasti verbálního vyjadřování zatím k pokroku nedošlo. Ondra stále používá pouze kombinaci několika hlásek a vokalizuje. K dorozumívání používá obrázkový komunikační systém.

4.6 Rozvoj komunikace Veroniky a Ondry ve školní družině

Do školní družiny chodí Veronika i Ondra již od poloviny září 2017 a zůstávají zde denně přibližně do 15:30 hod.. Navštěvují školní družinu, která je určena pro žáky s PAS. Již na začátku docházky bylo nutné co nejdříve domluvit s třídním učitelem a rodiči nejvhodnější komunikační systém pro obě děti. Veronika ani Ondra nebyli na začátku školní docházky schopni verbálně komunikovat a bylo tedy jasné, že budou mít velmi podobný komunikační systém, který bude potřeba zavést co nejdříve tak, aby měli možnost vyjádřit své potřeby a přání.

Najít okamžitě s nástupem nových žáků do školy vhodný komunikační systém je velmi složité. Často víme o našich nových žácích pouze základní informace, ale na jaké vývojové úrovni se pohybují, jaké mají porozumění, pozornost či schopnost imitace a další důležité aspekty, které jsou nutné k nácviku funkční komunikace, nemáme. Přesto je nutné dát těmto žákům možnost komunikovat ihned s nástupem do školy.

Jako nejvhodnější se nám zdál pro Veroniku a Ondřeje výměnný obrázkový komunikační systém (dále jen VOKS), který jsme však po domluvě s rodiči a třídní učitelkou upravili dle aktuálních možností i schopností a potřeb ve školním i domácím prostředí. Nácvik komunikačního systému VOKS, ale i jiných forem komunikace je práce, která zabere i několik týdnů či měsíců. Dítě však potřebuje své základní potřeby vyjádřit hned, a proto nemáme jinou možnost než začít používat základní obrázky bez předchozího nácviku.

Nácvik komunikace jsme rozdělili do několika kroků:

- 1) Vytvoření základních obrázků
- 2) Hledání posilujících předmětů
- 3) Nácvik iniciace komunikace
- 4) Nácvik využití obrázků na jiných místech a u dalších osob
- 5) Rozvoj porozumění

6) Postupné rozšíření obrázků

Ad 1) Vytvoření základních obrázků

Protože Veronika ani Ondra nebyli schopni vyjádřit pomocí verbální komunikace své potřeby a přání, bylo naším prvním úkolem najít jinou formu komunikace. Pokud bychom si měli stanovit priority, které dítě potřebuje vykomunikovat od prvních dnů po nástupu do školy, bude to jistě potřeba toalety, pití a jídla. Ihned po nástupu Veroniky a Ondřeje jsme připravili kreslený obrázek záchodu, který jsme připevnili ke dveřím ze třídy pomocí suchého zipu na lištu. Lišta je pruh suchého zipu, na který je možné připevnit několik obrázků pod sebe. Stejný obrázek záchodu je také umístěn na dveřích toalety. Oba tyto obrázky byly umístěné v úrovni očí dětí, aby pro ně byly dobře viditelné. V prvních dnech jsme děti pravidelně o přestávkách odváděli k liště s obrázkem záchodu, pomohli jsme jim pomocí jejich ruky sundat obrázek z lišty a vložili ho do své dlaně. Předání obrázku jsme ještě doplnili slovním komentářem „záchod“. Poté jsme dítě odvedli na toaletu. Podobně jsme postupovali s obrázky pití a jídla. Obrázky pití a jídla však nebyly kreslené, ale vytvořili jsme je vyfotografováním reálné lahve a svačínové krabičky Veroniky a Ondřeje. Tyto fotografie jsme zalaminovali, aby byly odolnější pro každodenní potřebu. Obrázky jsme následně také umístili na lištu ke dveřím, aby byly dobře dostupné. Pro začátek nácviku komunikace se nám tento způsob zdá jako nejpřehlednější a pro tyto děti nejsrozumitelnější variantou pro seznámení s komunikačním systémem. Po základním seznámení s tímto druhem komunikace však vytvoříme pro každé z dětí svoji lištu, kde budou umístěné další obrázky, podle jejich zájmů a potřeb.

O přestávce jsme tedy děti odváděli k liště, jejich rukou jsme jim pomohli sundat obrázek například pití, ten vložit do ruky komunikačního partnera a následně dítěti vložili do ruky lahev s pitím se slovním komentářem „pití“. Stejně také probíhal nácvik v prvních dnech s obrázkem jídla. V prvních dvou týdnech po nástupu do školy Veronika ani Ondřej nenavštěvovali školní družinu, takže se seznamovali s novým komunikačním systémem pouze v dopolední výuce. Po nástupu do školní družiny jsme však zavedli stejný systém komunikace tak, aby měla Veronika s Ondřejem stejný přístup i systém komunikace. Díky stejnému přístupu si snadněji tento způsob komunikace osvojili a mohli ho tak bez pomoci okolí spontánně co nejdříve využívat.

Ad 2) Hledání posilujících předmětů

V druhém kroku je nutné při nácviku komunikace nalézt posilující předměty nebo motivační prostředky, díky kterým budou mít Veronika a Ondra důvod začít komunikovat. Tyto posilující předměty mohou být různé. Může se například jednat o sladkosti, oblíbené hračky či sociální kontakt.

U zdravého dítěte, které je schopné komunikace, je snadné se zeptat, co má rádo nebo s čím si rádo hraje. U dětí s PAS, které nekomunikují, je nutné učinit diagnostiku oblíbených předmětů pozorováním nebo se poradit s rodiči a dalšími osobami, které o děti pečují. Abychom si ulehčili hledání těchto předmětů a mohli co nejrychleji začít s nácvikem komunikace, můžeme dětem na dosah připravit několik druhů předmětů či her a hraček. Na základě opakovaného výběru tak najdeme u konkrétních dětí vhodné posilující předměty. Některé děti mohou upřednostňovat sociální kontakt, čtení, zpívání, hlazení a jiné děti zase upřednostňují sladkosti. Abychom zjistili vhodný posilující předmět ve formě sladkosti, postupujeme stejně, jako při hledání předmětu. Dáme tedy dítěti na výběr z několika druhů sladkostí a jiných pochutin a na základě opakovaného výběru zvolíme vhodný pamlsek jako posilující předmět pro konkrétní dítě. Je však nutné vyvarovat se toho, aby mezi posilujícími předměty nebyly jen sladkosti. Pokud by tomu tak bylo, dítě by si potom mohlo spojit komunikaci pouze s jídlem a využívat komunikační systém pouze ve chvílích určených pro jídlo.

Při hledání posilujících předmětů pro Veroniku a Ondřeje jsme museli mít trpělivost, a to nejen proto, že se děti v prvních dnech v cizím prostředí nechovají přirozeně, ale také proto, že tyto posilující předměty nemusí být v dosahu dětí. Obrátili jsme se tedy na rodiče, kteří nám ochotně poradili, jaké hračky mají jejich děti rády a jak tráví nejraději svůj volný čas. Po pár dnech jsme na základě rozhovoru s rodiči a pozorováním našli pro obě děti několik posilujících předmětů.

U Ondry byl hlavní posilující předmět jednoznačně puzzle, které skládal od prvních chvil strávených v družině. Puzzle byly umístěné v jeho dosahu, takže si je sám chodil měnit a neustále skládal jedno puzzle za druhým. Ondra dokázal složit i velmi složité puzzle, které se skládalo až ze 100 dílků. První posilující předmět byl tedy u Ondry jistý, hledání dalších bylo ale již těžší, vzhledem k jeho úzké paletě zájmů. Ondru jiná činnost ani hra

v družině nelákala, když se nám podařilo Ondru zaujmout nějakou činností, vydržel u ní velmi krátkou dobu. Po domluvě s rodiči jsme do družiny pořídili velký nafukovací balón, který měl Ondra doma velmi rád a také nám maminka přinesla Ondrovy oblíbené sušenky a bonbony, které Ondra doma dostává za odměnu. Měli jsme tedy pro Ondru pro začátek čtyři posilující předměty, které nám prozatím k nácviku komunikace postačí.

Výběr posilujících předmětů pro Veroniku byl trochu lehčí, protože její oblast zájmu je širší. Veronika si od prvních dnů v družině hrála ráda s míčkem, takže první posilovací předmět byl jistý. Také často do školy chodila s leporelem, které si přinesla z domova. Leporelo si však neprohlížela, jen se jí líbilo držet ho v ruce a kývat s jeho stránkami sem a tam. Veronika si také oblíbila skákání na velkém míči, který jsme pořídili pro Ondru. Pro Veroniku jsme tedy vybrali čtyři posilující předměty: malý míček, leporelo, velký skákačí míč a po domluvě s maminkou jsme ještě přidali Veroniky oblíbené bonbony. Přesto, že byl výběr posilujících předmětů pro Veroniku snadnější, museli jsme však zvažovat, který posilující předmět bude vhodný. Veronika chodí do školy s dudlíkem, ale přesto, že se tento posilující předmět nabízel a byl by silným motivačním předmětem pro začátek rozvoje komunikace, nechtěli jsme ho použít. Posilující předmět by měl být totiž vhodným motivačním prostředkem a to dudlík, dle našeho názoru rozhodně nebyl. Naším cílem bylo naopak tento zvyk u Veroniky odbourat. To se nám podařilo již během prvních dvou týdnů docházky, kdy Veronika po příchodu do školy odevzdává ve třídě dudlík do krabičky a za odměnu dostává oblíbenou hračku. Bohužel se však dudlík daří odbourat pouze v době dopolední výuky a školní družiny. Po příchodu maminky Veronika ihned vyžaduje dudlík a pokud ho nedostane, přichází křik.

Když jsme u dětí zjistili posilující předměty, bylo nutné vyrobit komunikační karty-obrázky. Zde jsme měli více možností. Buď zvolit kreslenou formu, univerzální obrázky z programu Boardmaker, který můžeme v rámci naší družiny využívat nebo zvolit fotografie předmětů či zmenšené reálné předměty. Pro Veroniku a Ondru se nám zdála jako nejvhodnější možnost vyfotografovat jejich posilující předměty, aby byly obrázky co nejvíce podobné reálným předmětům.

Jednotlivé fotografie jsme vytiskli ve formátu 5×5 cm, protože tato velikost je uváděna pro nácvik a používání komunikačního systému VOKS jako nejvhodnější, a to jak z hlediska

rozlišování i manipulace, ale také zároveň pro následné používání v praktickém životě. Nakonec jsme jednotlivé obrázky zalaminovali a pomocí suchého zipu umístili na lištu. Lištu jsme vyrobili z dlouhého pruhu suchého zipu, který jsme umístili na dobře dostupné místo v naší školní družině. Do horní části lišty jsme připevnili fotografii Veroniky a na druhou lištu fotografii Ondřeje tak, aby byly jejich fotografie v úrovni očí dětí. Dávat fotografii do úrovně očí je vhodné proto, aby byla lišta pro děti co nejlépe zřetelná. V tuto chvíli jsme tedy měli připravené vše, co jsme potřebovali. Měli jsme vybrané vhodné posilující předměty pro konkrétní dítě a obrázky těchto předmětů jsme měli zalaminované a připevněné na liště. Nic nám tedy nebránilo, abychom mohli začít s výměnným obrázkovým komunikačním systémem.

Ad 3) Nácvik iniciace komunikace

V začátcích nácviku iniciace komunikace bylo potřeba, aby byly přítomny dvě dospělé osoby. Jedna byla v roli komunikačního partnera a druhá v roli komunikačního asistenta. Komunikační partner má za úkol zaujmout dítě jeho posilujícím předmětem a nastavit dlaň při výměně obrázku za posilující předmět. Úkolem komunikačního asistenta je počkat na iniciaci dítěte ke komunikaci a ukázat mu, jak si žádoucím způsobem říci o předmět, který dítě chce. Komunikační asistent stojí po celou dobu nácviku za dítětem.

Při zahájení nácviku jsem byla v roli komunikačního partnera. Seděla jsem u stolu, na který jsem položila obrázek posilujícího předmětu konkrétního dítěte, se kterým jsem chtěla zahájit nácvik komunikace a v ruce jsem držela posilující předmět. Když dítě vidělo svůj posilující předmět, natáhlo po něm ruce a chtělo si jej vzít. Ve chvíli, kdy dítě iniciovalo komunikaci tím, že sahalo po předmětu, pomohl komunikační asistent, který stál připravený za dítětem zvednout dítěti obrázek posilujícího předmětu ze stolu a společně mi tento obrázek podali do otevřené dlaně. Jakmile dítě vložilo s pomocí komunikačního asistenta do mé dlaně obrázek předmětu, vyměnila jsem jej za žádaný předmět. Společně při předávání jsem tento předmět pojmenovala, což pomáhá nejen v rozvoji komunikace, rozšiřování slovní zásoby, ale také porozumění.

Takto jsme v prvních dnech s Veronikou i Ondrou prostřídávali všechny jejich posilující předměty. Při této fázi rozvoje komunikace byl vždy přítomen komunikační partner i asistent, ale postupně docházelo k menší pomoci asistenta. Již nebylo třeba dětem brát

jejich rukou obrázků ze stolu, ale stačilo pouze jemné postrčení ruky směrem k obrázku, který byl stále na stejném místě na stole. Pokud zrovna neprobíhal nácvik komunikace u stolečku, byly dva obrázky posilujících předmětů umístěny na liště, se kterou jsme děti seznámili. Umístěné byly pouze dva obrázky, protože jsme dětem chtěli dát možnost iniciovat komunikaci kdykoli během pobytu ve školní družině. Zároveň jsme však potřebovali, abychom měli pro další rozvoj komunikace posilující předměty, které jim nebudou všední. Proto jsme předměty, jejichž obrázky jsme nepověsili na lištu, schovali a pracovali jsme s nimi pouze při nácviku výměnného komunikačního systému.

Jakmile jsme umístili obrázky posilujících předmětů na lištu, bylo v družině nutné tyto posilující předměty umístit tak, aby na ně Veronika s Ondřejem nemohli dosáhnout, ale měli je na dohled. Nepředpokládali jsme sice, že by si Veronika s Ondřejem byli schopni tyto předměty žádoucím způsobem vykomunikovat, ale my jsme tímto způsobem měli připravené možnosti, jak jim pomoci iniciovat jejich komunikaci.

Pokud tedy některé z dětí natahovalo ruku na posilující předmět, který byl umístěn v horní polici, pomohli jsme mu přejít k jeho liště, sundat zde jeho rukou obrázek předmětu, o který mělo dítě zájem a vložit nám ho do otevřené dlaně. Ihned následovalo podání žádaného předmětu a jeho pojmenování. Společně s obrázky posilujících předmětů mělo každé z dětí na liště také obrázek záchodu a pití, aby měly možnost vyjádřit svoji potřebu. Iniciace v této fázi rozvoje komunikace však byla velmi ojedinělá, protože děti si teprve zvykaly na nové prostředí a také s výměnou obrázků pro potřeby pití či toalety potřebovaly velkou podporu. Přesto jsem přesvědčena, že je vhodné dát dětem od prvních dnů možnost iniciovat tímto způsobem komunikaci, a to i přesto, že to ještě s velkou pravděpodobností nebude v jejich silách a bude třeba ještě na rozvoji iniciace komunikace pracovat. Veronika i Ondřej zvládli tuto fázi dobře, takže jsme přibližně po týdenním nácviku mohli pokračovat dále.

Já, v roli komunikačního partnera jsem již neseděla u stolu, ale stála jsem kousek od něj. Dítě tedy mělo k obrázku, který stále ležel na stole, trochu dál. Také tento nácvik jsme prováděli za přítomnosti komunikačního asistenta. Zde jsem zaznamenala mezi Veronikou a Ondřejem rozdíl. Veronika měla s větší vzdáleností posilujícího předmětu a obrázku problém. Komunikační asistent ji musel opakovaně fyzicky odvést ke stolu, kde společně

vzali obrázek a předali ho do mé otevřené dlaně. Zato Ondrovi stačila pouze minimální asistence u prvních dvou výměn a poté již sám došel ke stolu, kde vzal obrázek a vyměnil ho za žádaný předmět.

Ad 4) Nácvik využití obrázků na jiných místech a u dalších osob

Jakmile předchozí krok obě děti zvládly, začala jsem se střídat s komunikačním asistentem v jeho roli, aby si děti zvykaly na komunikaci také s jinou osobou. Ani v tomto kroku děti neměly větší problém, takže jsme postupně zapojili ještě další osoby. Díky tomuto nácviku děti nebyly fixované pouze na jednu či dvě osoby, které se sice v družině nejvíce pohybují, ale pro jejich budoucí život je nutné, aby byly schopné své potřeby vykomunikovat s kýmkoli.

Je nutné říci, že současně s rozvojem komunikace touto formou, začal rozvoj komunikace také ve třídě Veroniky a Ondřeje v dopoledních hodinách a také po domluvě s rodiči v domácím prostředí. Děti si tedy zvykaly také na další místa pro komunikaci a také komunikační partneři se postupně měnili ve všech prostředích, kde rozvoj komunikace probíhal.

Cílem dalšího kroku bylo naučit děti sundávat obrázky přímo z lišty, kterou měla v družině Veronika i Ondřej připravenou na dobře dostupném a viditelném místě. Obrázky posilujících předmětů již tedy nebyly položené na stole, jako v začátcích nácviku, ale umístili jsme je již všechny na lištu pod fotografii konkrétního dítěte. Postup nácviku byl jinak stále stejný. Komunikační partner držel v ruce posilující předmět dítěte a komunikační asistent pomohl dítěti sundat obrázek a vyměnit ho za posilující předmět. Se změnou umístění obrázků neměla Veronika ani Ondra problém a již druhý den jen s menší pomocí dokázali touto cestou vykomunikovat svůj oblíbený předmět. Poměrně rychlému osvojení při změně umístění obrázků jistě také napomohlo to, že se Veronika s Ondřejem postupně seznamovali s obrázky na liště již od prvních dnů pobytu ve školní družině. Oba tedy měli pohromadě již všechny obrázky, které denně používali k vyjádření svých potřeb a přání.

Ve chvíli, kdy pro Veroniku i Ondřeje byly všechny komunikační obrázky kdykoli dostupné, bylo nutné také přesunout všechny jejich posilující předměty do horních polic, kde již byly dva posilující předměty Ondry i Veroniky. Pokud by děti měly posilující

předměty dostupné, braly by si je bez toho, aby si je vykomunikovaly a my tak ztratili možnost dále rozvíjet jejich komunikaci. Tyto předměty jsme tedy položili také do horních polic, kde již mělo každé z dětí své dva posilující předměty. Tím docílíme toho, že Veronika i Ondřej si budou nuceni požádat o své oblíbené předměty výměnou za obrázek a adekvátním způsobem si je tak vykomunikovat. Také v této fázi je lepší, pokud jsou při nácviku přítomny dvě osoby. Jedna je připravená u police s oblíbenými předměty a ve chvíli, kdy dítě natahuje po předmětu ruku, ho komunikační asistent odvede k liště s obrázky. Veronika v této fázi často natahovala ruce po leporelu a také se snažila zvednout ruku komunikačního partnera, aby jí knihu podal. Komunikační asistent ji tedy odvedl k liště a pomohl ji obrázek sundat. Poté již sama obrázek vložila do otevřené dlaně. Úplné samostatnosti byla Veronika schopná asi po dvou týdnech nácviku. U Ondřeje byla tato fáze o poznání rychlejší. Přesto, že i Ondra na začátku bral ruku dospělého, aby mu podal jeho oblíbený předmět z police, stačilo ho nasměrovat k liště s obrázky a po dvou dnech sám přinášel obrázek do otevřené dlaně komunikačního partnera.

Ad 5) Rozvoj porozumění

Kromě rozvoje komunikace je však také důležitá podpora porozumění. Společně s rozvojem komunikace jsme tedy také s dětmi procvičovali porozumění obrázkům. Na stůl jsme připravili reálné předměty, ať už oblíbené či neoblíbené. Důležité bylo, aby se děti s těmito předměty setkávaly a znaly je. Jednalo se například o hračky či věci denní potřeby. Veronika s Ondřejem měli za úkol k těmto předmětům přiřadit jejich fotografie. Porozumění obrázkům jsme nejprve začínali procvičovat pouze u dvou předmětů a individuálně s každým dítětem zvlášť. Jakmile byly děti schopné zvládnout správně přiřadit fotografie k oběma předmětům, postupně jsme jejich počet navyšovali. Děti byly tedy po tomto nácviku schopné přiřadit najednou fotografie ke čtyřem předmětům.

Pro lepší procvičení porozumění jsme dětem místo předmětů připravili na stůl naopak fotografie a dítě k nim mělo za úkol přiřadit předmět. Díky tomuto obrácenému postupu jsme však zjistili, že s přiřazením předmětů k fotografii mají obě děti problém. Veronika i Ondra se totiž naučili mechanicky přiřadit pár fotografií k reálným předmětům, ale při opačném postupu již dělali mnoho chyb. Na první pohled by se tedy zdálo, že tento úkol dítě bez problémů zvládá, ale bohužel tomu tak nebylo. Každý den jsme tedy věnovali pro

tento nácvik pár minut. Děti jsme si přivolali ke stolu pomocí obrázku společné práce a pro lepší motivaci dětí jsme umístili na malou lištu po obrázku společné práce také obrázek odměny. U Veroniky byl většinou odměnou gumový bonbon a pro Ondřeje to byl zase kousek oblíbené máslové sušenky. Tento nácvik porozumění základním obrázkům a jejich přiřazení k reálnému předmětu trval přibližně měsíc. Protože je pozornost obou dětí velmi malá, probíhala tato práce u stolečku jen pár minut a pokud to bylo personálně možné, za asistence druhé osoby. Ta měla za úkol pomoci udržet pozornost dětí. Tento nácvik trval sice poměrně dlouho, ale byl důležitý pro další krok, který byl pro rozvoj komunikace důležitý.

Ad 6) Postupné rozšíření obrázků

V posledním kroku jsme na stůl položili nejen obrázek posilujícího předmětu, ale také další obrázek, který nepatřil do posilujících předmětů konkrétního dítěte. Jednalo se tedy o předmět, který dítě nevyhledávalo nebo ho dokonce odmítalo. Tyto předměty jsme předem vybrali, vyfotili, a nakonec je zalaminovali. Výběr obrázku předmětu, který není pro dítě oblíbený, je velmi důležitý, protože pokud bychom zvolili obrázky dvou oblíbených předmětů, bylo by dítěti jedno, který z obrázků pro výměnu zvolí.

Úkolem pro dítě bylo tedy v tomto kroku vybrat správný obrázek, který má podat komunikačnímu partnerovi. Komunikační partner v této fázi držel nejen posilující předmět, ale také předmět, který pro dítě není zajímavý a jehož obrázek umístil na stůl. Dítě se tedy v tomto kroku učí, že výběr obrázků je při výměně důležitý. Správný výběr obrázku mu totiž zajistí přístup k posilujícímu, tedy žádanému předmětu. Naopak špatným výběrem obrázku dítě získá předmět, který nechce.

Veronika nejprve sahala přímo po žádoucím předmětu, který držel komunikační partner v ruce. Poté, co ji komunikační asistent pomohl a ukázal ji obrázky na stole, již při dalším nácviku věděla, jak se správnou cestou dostat ke svému žádoucímu předmětu a neměla problém s výběrem správného obrázku.

Ondra měl naopak problém udržet chvíli pozornost a vybrat si správný obrázek, který by mu zajistil přístup k žádanému předmětu. Nejprve, stejně jako Veronika sahal rovnou po žádoucím předmětu. Poté, co ho komunikační asistent odvedl ke stolu, sáhl po prvním obrázku, který mu padl pod ruku a dával ho komunikačnímu partnerovi. Nechali jsme ho

tedy předat obrázek, na kterém nebyl jeho žádoucí předmět, a dali mu předmět, který byl na obrázku, jenž podával komunikačnímu partnerovi. Ondra reagoval podrážděně, začal křičet a rozčiloval se. Zkoušeli jsme tedy výběr správných obrázků dál, ale s větší podporou komunikačního asistenta, který mu v začátcích tohoto nácviku pomohl vybrat správný obrázek a výběr podporoval pojmenováním žádoucího předmětu a komentářem „*to je správně*“. Po pár dnech nácviku i Ondra zvládl výběr správného obrázku pro získání žádoucího předmětu, i když ještě s částečnou podporou druhé osoby a my jsme mohli postoupit k dalšímu kroku, kterým bylo trénovat schopnost správného výběru z většího počtu obrázků.

Po zvládnutí výběru posilujícího předmětu ze dvou obrázků jsme postupně přidávali další obrázky předmětů, které nepatřily mezi oblíbené u konkrétního dítěte. Obrázky jsme měli i při tomto nácviku stále položené na stole a dítě mělo za úkol vybrat obrázek posilujícího předmětu ze třech karet. Komunikační partner stál na dohled dítěte a v ruce držel tři předměty, jejichž obrázky byly položené na stole. Veronika tento nácvik zvládla také dobře, byla schopná vybrat i ze třech obrázků správný předmět, který patřil mezi její oblíbené. Ondra naopak sahal i po dalších obrázcích. Nebyl schopný se soustředit stejně, jako při výběru ze dvou obrázků. Postupovali jsme tedy s Ondrou v nácviku výběru pouze mezi dvěma obrázky a stále byla nutná podpora komunikačního asistenta.

Veronika byla při tomto nácviku schopná rychleji se zorientovat v nabízených obrázcích, rozlišit mezi nimi ten správný a získat svůj žádoucí předmět. Mohli jsme jí tedy na její lištu umístit postupně také více obrázků, které sice nepatřily jen mezi posilující předměty, ale předpokládali jsme, že by ji mohly také zaujmout. Také tyto vybrané předměty jsme umístili na horní polici v naší družině, aby na ně Veronika nedosáhla a byla tak nucena si je vykomunikovat pomocí výměny obrázku. Díky tomuto systému dětem dáváme nové podněty pro rozvoj komunikace a také přidáním dalších obrázků rozšiřujeme dětem možnosti trávení jejich volného času.

Ve verbálním projevu jsme u Veroniky zaznamenali během školního roku velký pokrok. Začala pojmenovávat předměty, se kterými přichází denně do styku a její slovní zásoba se také rozšiřuje díky její velké zálibě a tou je čtení krátkých pohádek s vizualizací a povídání dětských říkanek. Některé z nich povídá dokonce sama a u jiných doplňuje části textu.

Veronika navazuje oční kontakt a má bohatou mimiku v obličeji. Přesto, že jejímu verbálnímu projevu není moc rozumět, dělá jí velkou radost. Tato záliba je pro nás výbornou motivací při dalším rozvoji Veroniky. Pokud má totiž po práci slíbenou pohádku nebo povídání říkanek, lépe ji přimějeme i k méně oblíbeným činnostem, mezi které patří například pracovní či výtvarná výchova. Kromě již používaného výměnného komunikačního systému bude k dalšímu rozvoji komunikace u Veroniky dále vhodná podpora formou pojmenování běžných denních činností, předmětů a cvičení orofaciální oblasti i jednotlivých slov. Také zpívání písniček či povídání básniček, které podporujeme vizualizací a gesty pro lepší porozumění, bude jistě i v budoucnu přispívat k dalšímu rozvoji komunikace. Díky nácviku výměnného komunikačního systému si je Veronika schopná vykomunikovat, že chce napít nebo jak chce trávit svůj volný čas.

Ondrovi jsme prozatím nechali na jeho liště obrázky jeho posilujících předmětů a postupně přidáváme vyfotografované jednotlivé puzzle, které patří k jeho nejoblíbenějším. Trénujeme díky tomu rozlišování obrázků, se kterými má Ondra stále problém, a to především z důvodu velmi krátkodobého soustředění. Přesto, že Ondra zatím není schopný verbálně komunikovat, je díky nastavenému komunikačnímu systému schopný vyjádřit své potřeby, jako je odchod na toaletu, potřeba pití či jídla. Je si také schopný vykomunikovat si předmět, o který má zájem. Ve výběru konkrétního puzzle však dělá stále často chyby. Jeho soustředění na konkrétní obrázek je stále nevyrovnané. Naším cílem tedy bude dále rozvíjet Ondrovu pozornost, zrakovou percepci a nadále ho motivovat a podněcovat při dalším rozvoji.

5 Závěr

Každý z nás má potřebu a právo komunikovat i sdílet své pocity a přání. Děti s PAS mají bohužel velmi často narušenou verbální i neverbální složku řeči, a proto je nutné přistoupit k některé z forem alternativní komunikace. Nezbytná je spolupráce školy a rodiny, aby dítě mělo možnost stejnou formou komunikovat v co možná nejširším okruhu lidí. Díky tomu si dítě zvolenou formu komunikace rychleji osvojí a může se snadněji začlenit do každodenního života.

Přesto, že verbální komunikace u Veroniky není plně rozvinuta a u Ondřeje se zatím nerozvinula vůbec, jsou obě děti díky popsanému komunikačnímu systému schopné ve školní družině vyjádřit své potřeby a přání. Veronika i Ondřej mají každý svou komunikační lištu, díky které jsou schopni svému okolí sdělit, že mají žízeň, hlad či potřebují na toaletu. Jsou také schopni si vykomunikovat, jak chtějí trávit svůj volný čas ve školní družině. Také denní využití procesuálních schémat napomáhá k samostatnosti a tím pádem k větší motivaci Veroniky i Ondřeje při plnění každodenních úkolů.

V tomto nastaveném komunikačním systému, který se nám u Veroniky i Ondřeje osvědčil, budeme pokračovat i dále. Pokud to bude ve schopnostech dětí, máme v plánu dále rozšiřovat paletu obrázků a možná časem dojdeme ke skládání vět pomocí komunikační lišty. V tuto chvíli jsme však velmi rádi, že Veronika i Ondřej mají možnost, díky výměnnému komunikačnímu systému, vyjádřit své potřeby a přání.

Možnost komunikovat přináší dětem nejen uspokojení z toho, že jsou schopny ovlivnit, co budou ve svém volném čase dělat, ale jsou také sebevědomější a klidnější. Takové dítě je mnohem lépe připravené pro další učení i rozvoj a my ho můžeme díky tomu rychleji začlenit do našeho světa. Tím pomůžeme nejen jemu, ale i jeho rodině i blízkým. Pro mě samotnou je odměnou i hnacím motorem spokojené dítě, které se, byť malými krůčky posouvá dál ve svém vývoji a chodí do naší školní družiny rádo.

6 Seznam použitých zdrojů

- BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.
- BEZDĚKOVÁ, Kycltová, Jana. *Učíme naše dítě mluvit*. Praha: Arista Books, 2014. ISBN 978-80-87867-10-5.
- BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN, Kateřina THOROVÁ a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem, 2012.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČADILOVÁ, Věra, Blanka HOUSAROVÁ, Dita JANDERKOVÁ a Jitka KENDÍKOVÁ. *Řečové a komunikační obtíže*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-214-1.
- DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.
- HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-9.

- KNAPCOVÁ, Margita. *Výměnný obrázkový komunikační systém-VOKS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-86856-88-9.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.
- MIKULAŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- PATRICK, Nancy J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-867-8.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- REGEC, Vojtěch a Kateřina STEJSKALOVÁ et al. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3203-8.
- RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-728-2.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.

STRAUSSOVÁ Romana, Iva ROŠTÁROVÁ. *Sebeobsluha u dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem, 2012. ISBN 978-80-87690-01-7

ŠAROUNOVÁ, Jana a kol. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠKODOVÁ, Eva, Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: Baroko a Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.